

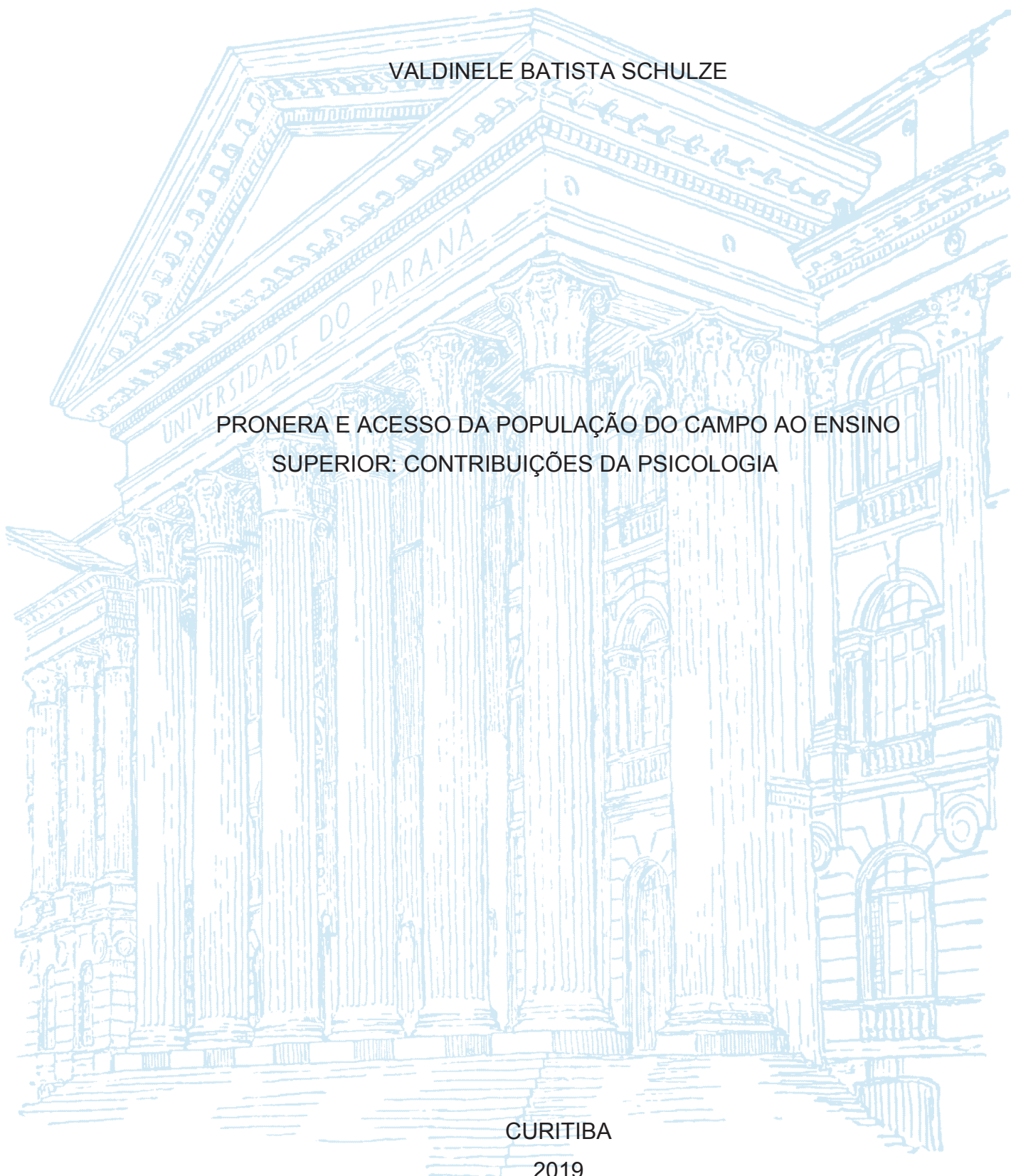
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VALDINELE BATISTA SCHULZE

PRONERA E ACESSO DA POPULAÇÃO DO CAMPO AO ENSINO
SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

CURITIBA

2019



VALDINELE BATISTA SCHULZE

PRONERA E ACESSO DA POPULAÇÃO DO CAMPO AO ENSINO
SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Norma da Luz Ferrarini

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Schulze, Valdinele Batista

PRONERA e acesso da população do campo ao ensino superior :
contribuições da psicologia. / Valdinele Batista Schulze. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas
da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Norma da Luz Ferrarini

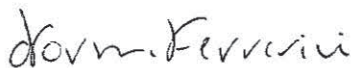
1. Educação rural. 2. Ensino superior – Políticas públicas. 3. Psicologia.
4. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). I.
Título.

CDD – 370.19346

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **VALDINELE BATISTA SCHULZE**, intitulada: **PRONERA E ACESSO DA POPULAÇÃO DO CAMPO AO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 30 de Novembro de 2018.



NORMA DA LUZ FERRARINI(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)



MARCIO CESAR FERRACIOLLI(UFPR)
(Avaliador Externo)



DENISE DE CAMARGO(UTP)
(Avaliador Externo)

RESUMO

Com o presente trabalho objetivou-se apresentar contribuições ao abordar a Educação do Campo enquanto perspectiva emancipadora de educação e considerar a importância da garantia do acesso e permanência das populações do campo no ensino superior. Este trabalho foi desenvolvido primordialmente considerando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), programa criado em 1998 que propõe e executa projetos educacionais de caráter formal em todos os níveis de ensino, da alfabetização ao ensino superior, voltados para beneficiários da Reforma Agrária. Através de revisão sistemática da literatura em banco de dados online, com o objetivo de identificar e analisar publicações sobre o PRONERA, foi identificado crescente número de publicações a respeito do tema. Entretanto, os resultados apontam que a temática do ensino superior e trabalhos desenvolvidos com ênfase da psicologia não tem expressividade nas publicações. Foi realizada pesquisa documental de relatórios nacionais sobre educação na Reforma Agrária com o objetivo de analisar os dados quantitativos acerca da promoção de cursos de ensino superior em âmbito nacional e análise dos dados de forma qualitativa sobre repercussões das ações do PRONERA no estado do Paraná. Identificou-se que a oferta de cursos de ensino superior pelo PRONERA no país é inferior as demais modalidades de ensino. Este cenário indica a necessidade de desenvolver trabalhos voltados para a análise e fomento de novas discussões na área, em especial sobre olhares multidisciplinares que contribuam para o avanço e aprimoramento de políticas públicas voltadas para a população do campo. Nesse sentido, a Psicologia deve ter papel de destaque na questão da Educação do Campo e apresentar contribuições importantes para políticas públicas como o PRONERA, em especial no que se refere ao ensino superior no sentido de o espaço universitário poder e dever ser explorado na promoção do trabalho interdisciplinar e com olhares e saberes científicos diferenciados voltados para o avanço do conhecimento, das práticas e das relações sociais emancipatórias.

Palavras-chave: Educação do Campo. PRONERA. Ensino Superior. Psicologia.

ABSTRACT

This paper aims to present contributions in addressing the rural education as an emancipating perspective of education and consider the importance of guaranteeing the access and remains to the rural populations in the higher education. This work was developed primarily on the National Program of Education in Agrarian Reform (PRONERA), a program created in 1998 that proposes and implements formal educational projects at all levels of education, from literacy to higher education, aimed at beneficiaries of agrarian reform. Through a systematic review of the literature, with the objective of identifying and analyzing publications in an online database with the theme PRONERA, a growing number of publications about this were identified. However, the results point out that the topic of higher education and papers developed with an emphasis on psychology does not have expressiveness in the publications. It was carried out documentary research of national reports on education in agrarian reform with the objective of analyzing the quantitative data about the promotion of higher education courses at the national level and qualitative analysis of data on the repercussions of PRONERA actions in the state of Paraná. It was identified that the offer of higher education courses by PRONERA in the country is inferior to other teaching modalities. This scenario indicates the need to develop studies focused on the analysis and promotion of new discussions in the area, especially on multidisciplinary approaches that contribute to the advancement and improvement of public policies aimed at the rural population. In this sense, Psychology should play a prominent role in the issue of rural education and present important contributions to public policies such as PRONERA, especially in what refers to higher education in the sense that university space can and should be explored in the promotion of interdisciplinary work and with different scientific approaches and expertise aimed at the advancement of knowledge, practices and emancipatory social relations.

Keywords: Rural education. PRONERA. Higher Education. Psychology.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS PUBLICAÇÕES CONTENDO OS DESCRITORES EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRONERA ENTRE 1998-2017.....	37
GRÁFICO 2 – GRÁFICO 2: CURSOS DO PRONERA POR NÍVEL (1998-2011).....	49
GRÁFICO 3 – CURSOS DO PRONERA DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO POR MODALIDADE (1998-2011)	50
GRÁFICO 4 – CURSOS DO PRONERA POR ANO DE INÍCIO E NÍVEL (1998-2009).....	50
GRÁFICO 5 – EDUCANDOS INGRESSANTES/MATRÍCULAS EM CURSOS DO PRONERA POR NÍVEL (1998-2011).....	51
GRÁFICO 6 – ESTUDANTE INGRESSANTES/MATRÍCULADOS EM CURSOS DO PRONERA POR MODALIDADE (1998-2011).....	51

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE ARTIGOS CONTENDO OS DESCRITORES PRONERA E EDUCAÇÃO DO CAMPO, PUBLICAÇÕES LOCALIZADAS ENTRE 1998-2017	35
TABELA 2 – ANO DE PUBLICAÇÃO E QUANTIDADE DE ARTIGOS COM DESCRITOR PRONERA (1998-2017)	35
TABELA 3 – ANO DE PUBLICAÇÃO E QUANTIDADE DE ARTIGOS COM DESCRITOR “EDUCAÇÃO DO CAMPO” (1998-2017)	36
TABELA 4 – NÚMERO DE ARTIGOS DE ACORDO COM DESCRITORES COMBINADOS: PRONERA/ENSINO SUPERIOR E PRONERA/PSICOLOGIA	38
TABELA 5 – NÚMERO DE CURSOS DO PRONERA POR NÍVEL E SUPERINTENDÊNCIA DO INCRA (1998-2011).....	48

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COUN	- Conselho Universitário
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENERA	- Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FETRAECE	- Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado do Ceará
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MAB	- Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	- Ministério da Educação
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNERA	- Pesquisa Nacional Sobre a Educação na Reforma Agrária
PNRA	- Plano Nacional de Reforma Agrária
PR	- Paraná
Proeja	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROGRAD	- Pró-Reitoria de Graduação
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RBEC	- Revista Brasileira de Educação do Campo
RO	- Rondônia
SR	- Superintendência Regional
TCU	- Tribunal de Contas da União
TO	- Tocantins
TeCiCampo	- Projeto Tecendo a Cidadania no Campo
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFT	- Universidade Federal do Tocantins
UVA	- Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO EM PESQUISA QUALITATIVA.....	16
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	20
3.1. PRONERA: EFETIVAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	25
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	35
5.1. PRONERA, ENSINO SUPERIOR E PSICOLOGIA.	35
5.2. PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PNERA) E DADOS DO ENSINO SUPERIOR.....	47
5.3. SEGUNDA PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: PESQUISA QUALITATIVA NO ESTADO DO PARANÁ.....	52
5.4. PROJETO DE CRIAÇÃO DA TURMA ESPECIAL DE DIREITO DO PRONERA NA UFPR.....	58
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	68

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é pauta de discussão em diferentes âmbitos da sociedade, tanto pelas populações que vivem no campo, no que concerne às mobilizações e lutas reivindicatórias por educação de qualidade, quanto por representantes governamentais no âmbito do planejamento, desenvolvimento e efetivação de políticas públicas de Educação do Campo.

Uma das políticas públicas específicas de Educação do Campo é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Criado no ano de 1998, o PRONERA propõe e apoia projetos visando à democratização do conhecimento no campo através de projetos educacionais de caráter formal em todos os níveis de ensino, da alfabetização ao ensino superior. O público alvo dos projetos apoiados pelo PRONERA são populações do campo com cadastro junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que residem em assentamentos, acampamentos, em Comunidades Tradicionais Quilombolas ou são famílias classificadas como pequenos agricultores rurais.

Em 2015 o Setor de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com o INCRA, implementou uma turma do PRONERA de graduação em Direito: a turma Nilce de Souza Magalhães¹.

Os beneficiários da reforma agrária, e/ou seus dependentes, que ingressaram na primeira turma do PRONERA do Curso de Direito da UFPR não residiam na cidade de Curitiba, sendo alguns provenientes de outros estados e regiões do país. Os estudantes da turma precisaram mudar de cidade e região para ingressar em uma universidade pública para cursar um dos cursos de Direito mais tradicionais do país. Assim, houve uma mudança em seus espaços sociais, do meio rural para o meio urbano, de espaços de atuação em movimentos sociais do campo para uma universidade, além da saída do convívio com a família e outros espaços sociais de convivência no campo.

Inicialmente o objetivo do presente trabalho era a investigação das implicações das atividades acadêmicas no processo de constituição da subjetividade de estudantes da turma do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

¹ O nome da turma foi escolhido pelos estudantes em homenagem à de Nilce de Souza Magalhães,

(PRONERA) do curso de Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para tanto, foi elaborado projeto de pesquisa intitulado “Políticas públicas voltadas para o ingresso e permanência de beneficiários da reforma agrária no ensino superior e produção de subjetividade”, visando desenvolver pesquisa junto aos estudantes da turma do PRONERA do Curso de Direito da UFPR.

O projeto “Políticas públicas voltadas para o ingresso e permanência de beneficiários da reforma agrária no ensino superior e produção de subjetividade”, apreciado e aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa de Pesquisa com Seres Humanos do Setor da Saúde da UFPR², previa o desenvolvimento de pesquisa qualitativa seguindo os preceitos da Epistemologia Qualitativa, da Teoria da Subjetividade e do Método Construtivo-Interpretativo desenvolvidos por Fernando González Rey (1997, 2002, 2003, 2004, 2005, 2017), com produção de dados através de questionário, realização de espaços conversacionais, Grupo Focal (GATTI, 2005) e entrevistas semi-estruturadas.

Com tal trabalho pretendia-se contribuir para melhor compreensão dos aspectos subjetivos, históricos, sociais, culturais e educacionais do tema a fim de gerar conhecimento para orientar a implementação e a avaliação de políticas públicas de ensino superior para as populações do campo. O objetivo seria analisar a implementação de uma turma do PRONERA através das experiências universitárias vivenciadas por estudantes beneficiados por esta política, bem como possibilitar aos estudantes momentos de reflexão contribuindo para ampliar a compreensão das implicações dos aspectos subjetivos em seu processo de formação pessoal, universitária e profissional.

Considerando que se tratava de um projeto de pesquisa aprovado em Comitê de Ética e com indicativo de aceite dos participantes em participar do estudo, foram realizados alguns contatos com os estudantes da turma de Direito do PRONERA da UFPR a fim dar encaminhamento às etapas previstas na pesquisa. Entretanto, no decorrer da construção de um cenário social de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2017) junto aos participantes³, diante de alguns percalços,

² O projeto de pesquisa com número de identificação CAAE 60030416.9.0000.0102 foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR (CEP/SD), tendo sido aprovado sob a identificação de “Parecer CEP/SD nº1801410”, na data de 1º de novembro de 2016.

³ Intitula-se “participantes”, com relação à construção do cenário social de pesquisa, tendo em vista o indicativo de aceite dos estudantes diante do convite para participação da pesquisa.

percebeu-se que os objetivos do trabalho estavam de acordo com interesse da pesquisadora na produção de um estudo, não corroborando com os anseios dos participantes da pesquisa.

Segundo Rossato, Martins e Martínez (2014) a construção de um cenário social da pesquisa objetiva possibilitar aos participantes da pesquisa constituírem-se sujeitos no processo de investigação e construção da informação em pesquisa qualitativa.

Rossato, Martins e Martínez (2014) destacam ainda que o cenário social da pesquisa permanece em manutenção durante toda pesquisa, e que, portanto, não é uma etapa do cronograma preestabelecida, mas sim, é um vínculo entre pesquisador e participantes que se mantém durante todo processo de pesquisa. As autoras também apontam que o caráter de constante manutenção do cenário social da pesquisa indica que este cenário pode sofrer alterações durante o percurso da pesquisa, podendo inclusive se “desestabilizar e gerar desconforto” (ROSSATO, MARTINS; MARTÍNEZ, 2014, p.42).

Salienta-se que, após a apresentação do projeto de pesquisa para os estudantes da turma estes por vezes contribuíram espontaneamente com a pesquisadora, no que concerne a indicação de literatura e documentações pertinentes ao PRONERA, além de suscitar algumas reflexões acerca do tema através de conversas informais pela Universidade e seus arredores.

Os estudantes da turma também chegaram a procurar a pesquisadora enquanto Psicóloga. Buscavam por orientações e por informações de serviços referentes à prática do profissional de Psicologia. Foram reportadas demandas de saúde mental tanto no que concerne a inquietações coletivas da turma, quanto queixas de preocupação com questões individuais, relativas à alguns estudantes e também a seus familiares.

No entanto, com relação à efetivação da participação dos estudantes na pesquisa, mesmo com o aceite da turma, estes se demonstravam receosos no que dizia respeito à produção de dados sobre a turma e divulgação dos resultados a serem gerados por uma pesquisa. Por mais de uma vez a pesquisadora teve encontros com os estudantes cancelados e adiados, tendo se efetivado um único momento com todos os estudantes, sendo este em sala de aula para apresentação e convite para participação da pesquisa.

Diante da não efetivação da pesquisa de campo com estudantes da turma do PRONERA no Curso de Direito da UFPR, houve a necessidade de se rever o objetivo inicialmente proposto, o procedimento metodológico e a fonte de dados da pesquisa.

Ao realizar busca em banco de dados de periódicos *online* acerca de artigos produzidos a partir de trabalhos desenvolvidos junto a beneficiados pelos projetos apoiados pelo PRONERA, identificou-se apenas dois artigos que continham a fala de estudantes beneficiados pelo PRONERA, inviabilizando uma análise proposta no objetivo inicial da pesquisa, havendo então necessidade de rever os objetivos da pesquisa.

Foi no decorrer de supervisões e discussões teóricas que o presente trabalho se estruturou, buscando, preliminarmente uma apresentação da concepção de política de Educação do Campo e culminando na produção de um trabalho de aproximação com a temática abordada voltado para a necessidade de inserção de profissional da Psicologia junto aos beneficiados pelas políticas vigentes de Educação do Campo, em especial o PRONERA e suas ações voltadas para o ensino superior.

Sendo assim, o objetivo da presente pesquisa passou a ser identificar e produzir uma análise qualitativa das publicações e pesquisas em âmbito nacional correspondentes à temática da Educação do Campo com ênfase no PRONERA, ensino superior e Psicologia.

Os procedimentos metodológicos utilizados para embasar a elaboração do presente trabalho consistiram em revisão narrativa da literatura, revisão sistemática da literatura e pesquisa documental. Foi realizada revisão de literatura narrativa com o objetivo de fundamentar teoricamente o presente trabalho através de descrição e discussão acerca da temática estudada e interpretação e análise dos periódicos pesquisados e dos documentos analisados, conforme sugestão de Rother (2007). Já a revisão sistemática de literatura buscou, através de métodos sistemáticos, identificar, selecionar e avaliar criticamente (CASTRO *apud* ROTHER, 2007) os artigos pertinentes à Educação do Campo e ao PRONERA, identificar e fazer uma apresentação quantitativa do número de publicações correspondentes às temáticas da Educação do Campo e PRONERA, bem como uma análise qualitativa das publicações sobre o PRONERA com ênfase no ensino superior e trabalhos da Psicologia.

O PRONERA instiga inquietações teóricas e práticas sobre o tensionamento e contradições entre Estado e movimentos sociais convocando a sociedade e seus diferentes agentes e instituições, em especial as universidades públicas, a debaterem sobre as realidades das populações do campo e a efetivação de uma Educação do Campo capaz de verdadeiramente promover a emancipação.

2. CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO EM PESQUISA QUALITATIVA

Embora o objetivo inicial de realização de pesquisa empírica com estudantes beneficiados pelo PRONERA não tenha se efetivado, cabe tecer considerações acerca da teoria inicialmente elencada para embasar o presente trabalho.

Investigar implicações no processo de constituição da subjetividade de estudantes oriundos do campo que ingressaram em uma turma de graduação de Direito em uma universidade pública, além de gerar produção de informações acerca dos sujeitos beneficiados por uma ação do PRONERA, também visava propiciar aos estudantes espaço dentro da universidade para discussão e reflexão de seus processos de formação universitária, profissional e pessoal.

Tendo em vista que implicações das práticas universitárias no processo de subjetivação só podem ser conhecidas na medida em que são expressas pelos sujeitos, já que estes constroem sentidos próprios a partir de suas experiências, a teoria de Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997, 2002, 2003, 2004, 2005, 2017) foi elencada enquanto embasamento teórico considerando que, para o autor:

A pesquisa qualitativa se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 51)

González Rey (2002), também ensina que a abordagem qualitativa utilizada para o estudo da subjetividade “volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivos a predição, a descrição e o controle.” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 48)

O autor esclarece que a subjetividade é um sistema singular do sujeito constituído por aspectos de caráter simbólico e emocional (GONZÁLEZ REY, 2002), “gerada na cultura e, portanto, de natureza histórica, longe de qualquer concepção essencialista universal.” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 25). Desta forma, é a partir da subjetividade que temos acesso a história de cada indivíduo e a suas relações pessoais e com a cultura.

A subjetividade individual se constitui em um indivíduo que atua como sujeito graças a sua condição subjetiva. O sujeito é histórico, uma vez que sua constituição subjetiva atual representa a síntese subjetivada

de sua história pessoal, e é social, porque sua vida se desenvolve na sociedade, e nela produz novos sentidos e significações que, ao constituir-se subjetivamente, se convertem em constituintes de novos momentos de seu desenvolvimento subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 38)

Desta forma, a subjetividade não é algo dado a priori, mas sim, é um processo em constante construção, e que é constituída a partir das ações do sujeito e de suas configurações subjetivas singulares a partir de suas experiências pessoais. “A subjetividade é um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais.” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 37).

Neste sentido, o autor, ao trabalhar com abordagem qualitativa no estudo da subjetividade, trabalha com processo construtivo-interpretativo no processo de construção da informação, definindo a pesquisa enquanto processo em desenvolvimento, não se restringindo a mera coleta de dados, mas sim, caracteriza-se enquanto processo de produção permanente de conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2017)

No processo da pesquisa González Rey (2004) indica que reconhecer o sujeito implica aceitar o processo de constituição deste, com sua história e forma como estabelece relações com os outros, bem como reconhecer que sua subjetividade é diferenciada na medida em que sua constituição é singular.

González Rey (2002) faz menção de que “um grande desafio do estudo da subjetividade é que não temos acesso a ela de forma direta, mas apenas por meio dos sujeitos em que aparece constituída de forma diferenciada.” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 81). Deste modo, faz-se necessário estabelecer critérios para elencar os instrumentos utilizados no processo de construção de informação da pesquisa para propiciar que o sujeito se expresse.

González Rey (2005) nos ensina ainda que:

A subjetividade aparece somente quando o sujeito ou os grupos estudados se implicam em sua expressão e a pesquisa adquire sentido para eles. A informação puramente cognitiva caracteriza a forma com que os sujeitos respondem a muitos dos instrumentos empregados pelas ciências sociais são, com frequência, mais significativos para ocultar a subjetividade que para expressá-la. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 28)

Neste sentido, González Rey (2002) indica que os instrumentos utilizados em pesquisa qualitativa devem ser ferramentas interativas com a função de facilitar

da expressão mais completa do sujeito, sem a pretensão de ter caráter objetivo e gerador de resultados. Neste sentido, o autor também salienta acerca do uso de instrumentos abertos em pesquisa qualitativa enquanto indutores da expressão do sujeito em toda sua complexidade, contribuindo para a emergência de informações que enriquecem o processo de pesquisa.

Nesta abordagem também podemos destacar o papel ativo do pesquisador, em que “o pesquisador converte-se em um núcleo gerador de pensamento que é parte inseparável do curso da pesquisa.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 34). Deste modo:

A produção teórica na pesquisa faz o pesquisador comprometer-se de forma permanente, implicando sua reflexão constante sobre as informações que aparecem nesse processo. O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores e todos aqueles aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36)

Ainda neste aspecto, González Rey (2005) explica que a emergência do sujeito na pesquisa, tanto do sujeito pesquisado como do pesquisador, corrobora para a definição da pesquisa enquanto processo de comunicação (GONZÁLEZ REY, 2005) e processo de comunicação dialógica (GONZÁLEZ REY, 2017), em que “considerar a comunicação um princípio epistemológico conduz reconsiderar o espaço social da pesquisa em sua significação para a qualidade da informação.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 16).

González Rey (2017) esclarece que na proposta metodológica construtivo-interpretativa toda produção dos participantes adquire importância no processo de construção da informação, na medida em que:

(...) a relevância da qualidade da informação que, vinda de múltiplas expressões do participante da pesquisa, sejam elas formais ou informais, são significativas para a construção do conhecimento, assim, como a importância do engajamento dele na pesquisa como condição da qualidade da informação expressa. (GONZÁLEZ REY, 2017, p.29)

Salienta-se que mesmo sem a concretização de um processo de produção de informações, junto aos estudantes convidados para participar do projeto de pesquisa inicialmente formulado, é relevante ponderar que no processo dialógico

inaugurado junto aos estudantes a ruptura destes com a pesquisa é expressão dos sentidos subjetivos destes, cingida por aspectos emocionais e questões sociais.

Ainda, não podemos desconsiderar a efetivação deste trabalho enquanto uma pesquisa qualitativa, uma vez que:

A pesquisa qualitativa é um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente com novas perguntas e abrem novos caminhos à produção de conhecimento. Cada resultado está imerso em um campo infinito de relações e processos que o afetam, nos quais o problema inicial se multiplica em infinitos eixos de continuidade da pesquisa. Diferentemente do que ocorre na pesquisa quantitativa, na pesquisa qualitativa o problema se faz cada vez mais complexo e conduz a zonas de sentido do estudado imprevisíveis no começo da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 72-73)

Deste modo, esta produção teórica expressa um dos eixos possíveis para efetivação da pesquisa proposta, mesmo não se efetivando cabalmente quanto aos objetivos e procedimentos empíricos inicialmente previstos, mas abarcando apenas uma das possibilidades encontradas para realização da pesquisa, podendo inclusive se desmembrar e ter continuidade em outro momento através de novas produções de conhecimento.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO EMANCIPATÓRIA

Levando em consideração as teorias pedagógicas tradicionais dominantes no processo de educação formal, Bock e Aguiar (2003) apresentam como constatação: “A escola está distante da realidade” (BOCK, AGUIAR, 2003, p. 132). As autoras indicam que no processo de escolarização tradicional não há convergência entre teoria e prática, sendo que a teoria não apresenta aplicação prática e as necessidades impostas pela realidade não são debatidas em sala de aula. Ainda, o distanciamento da escola com a realidade acarreta na desvalorização do senso comum no processo de escolarização, sendo que “a realidade social fica ocultada, camuflada, desvalorizada” (BOCK, AGUIAR, 2003, p. 132).

Quanto aos conteúdos ministrados no processo de escolarização que destoam da realidade dos estudantes as autoras ensinam:

Os conteúdos escolares vão surgir como conhecimentos universais que nada têm a ver com a vida das pessoas. O aprendizado vai ser concebido como possibilidade de desenvolvimento humano e não como conhecimento que contribui para a compreensão da realidade cotidiana. O professor, como ser quase divino que possui a verdade e a cultura, é visto como capaz de transformar educandos em pessoas cultas, civilizadas e educadas. (BOCK, AGUIAR, 2003, p. 135).

Fernández Enguita (1993) infere que o processo de escolarização dissociado de aplicação prática na realidade é análogo à alienação do homem no trabalho, explicitando esta consideração:

Na educação, como na produção, invertem-se os termos da realidade entre sujeito e predicado. O trabalhador, que produz objetos e máquinas, mercadorias e capital, vê como estas se tornam independentes e acabam por submetê-lo. O homem deixa de ser sujeito para ser predicado da relação. As relações sociais – o capital, a divisão do trabalho, a mercadoria, o dinheiro, que não são coisas mais que: relações sociais – adquirem uma vida independente e o tratam como um brinquedo nas suas mãos. De maneira análoga, a cultura e a educação são reificadas e submetem o homem a seus ditames. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993, p. 237)

O autor ainda avança na discussão ao exemplificar a similaridade entre a escolarização e o trabalho produtivo. O autor exemplifica que com uma jornada de seis horas na escola, o tempo despendido para transporte e deveres para fazer em casa, as crianças executam uma jornada similar a dos adultos no trabalho, estimulados mediante recompensas extrínsecas, independente de interesse

intrínseco, e, desse modo, converte-se o trabalho escolar em uma obrigação, análoga ao trabalho produtivo (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993).

Em defesa de uma prática educativa crítica, Bock e Aguiar (2003), ao romperem com as concepções das teorias pedagógicas dominantes, discorrem acerca da compreensão que deve se ter quanto à educação e sua relação direta e indissociável com a realidade social:

A educação tem sempre uma finalidade social. Sempre que estivermos na prática educativa estaremos, queiramos ou não, promovendo uma determinada sociedade e um determinado tipo de cidadão. (...) Encontraremos nosso educando sempre carregando em sua bagagem uma história e uma condição social. Não poderemos ignorar essa relação. É preciso enxergar com clareza esse vínculo que o trabalho educativo mantém com a realidade social. (BOCK; AGUIAR, 2003, p. 145).

Com relação à necessidade de debater de forma crítica o distanciamento entre escola e realidade colaborando para a construção de um projeto político pedagógico de cunho emancipatório, Bock e Aguiar (2003) concluem:

Reafirmamos a importância de, num trabalho institucional escolar, aliarmos, de forma radical, investigação e interpretação, construirmos um projeto político pedagógico de cunho emancipatório, focarmos a cotidianidade, o "local", como reveladores de uma ordem social maior e nunca perdermos de vista o sujeito na de vista o sujeito na sua singularidade mediadora da história e da realidade social. (BOCK; AGUIAR, 2003, p. 158).

É a partir da discussão de uma perspectiva pedagógica emancipatória, em oposição às teorias pedagógicas tradicionais dissociadas da realidade social, que a Educação do Campo tem a possibilidade de se consolidar enquanto prática educativa crítica. Freitas *et. al.* (2016) apontam que a Educação do Campo deve romper com a educação tradicional, visando garantir aos sujeitos do campo uma educação voltada para suas demandas específicas, contribuindo para a formação de sujeitos ativos, com a possibilidade da conquista de autonomia em seu cotidiano. Sobre a prática educativa crítica Paulo Freire nos diz que:

(...) uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições para que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do **tu**, que me faz assumir a radicalidade de

meu **eu**. (FREIRE, 1996, pp. 18-19).

Neste sentido, a Educação do Campo concretiza-se enquanto possibilidade político pedagógica crítica de reaproximar a escola da realidade social, propiciando aos educandos transformar a realidade.

Ao analisar o papel da escola enquanto imbricada e comprometida com a realidade Bock e Aguiar (2003) apresentam considerações importantes:

A escola é lugar de ocupação para a produção de saberes sobre a realidade. A escola é lugar de aproximação com a realidade. A realidade pode ser, ali, compreendida, possibilitando superar saberes restritos e preconceituosos. A escola é o lugar de crítica da realidade, realidade está que está também na escola. Trabalha-se na educação para o fortalecimento do indivíduo no sentido de sua intervenção transformadora no mundo. (...) A aproximação da escola com a sociedade precisa ser feita. A tarefa da escola deve ser tomada como de construção de uma compreensão crítica da realidade e de produção de intervenções transformadoras da sociedade. (BOCK, AGUIAR, 2003, p. 147).

Nesse aspecto, Diniz (2002) colabora com a compreensão de que a Educação do Campo, enquanto fomentadora da aproximação da realidade das populações do meio rural com a escola, deve cumprir seu papel priorizando discussões que culminem em “ações concretas na busca de processos participativos e mobilizadores que contribuam com um desenvolvimento popular e democrático no campo.” (DINIZ, 2002, p. 115)

Compreender a importância de uma política específica para as populações do campo é considerar a necessidade de formação de sujeitos que adquiram e gerem conhecimentos partindo de sua realidade vivida, sujeitos capacitados para compreensão da realidade do campo que possam ser protagonistas na promoção de transformações na sociedade.

A Educação do Campo está associada às reivindicações das populações do campo para assegurar condições para uma vida digna no campo. Conforme Vendramini (2007) a Educação do Campo é uma política voltada para a educação de uma população que resiste às mudanças do mundo capitalista e se mantém no meio rural, fazendo contraposição ao processo de capitalização dos meios de produção no campo.

Fernandes (2001) define a questão agrária como um problema estrutural do capitalismo, de modo que se estabelece uma relação de conflito entre capital e campesinato na medida em que a lógica capitalista gera desigualdades, expulsões e

expropriações, excluindo ou subalternizando, destruindo e recriando o campesinato (FERNANDES, 2008, p.74). Carvalho (2011) também infere que a desigualdade na distribuição das propriedades de terra faz emergir situações de exclusão social no meio rural. Como tentativa de minimizar a questão agrária emerge como projeto de discussão política a questão da reforma agrária. No país a reforma agrária começou a ser discutida no governo de João Goulart, entre os anos de 1961 a 1964 (MORISSAWA, 2001).

No Brasil ocorreu uma intensificação da luta pela terra a partir da década de 70, como oposição às imposições dos governos militares (FERNANDES, 2001). Os camponeses criam mecanismos de resistência ao capitalismo na medida em que se organizam através de movimentos sociais de luta pela terra e de reivindicação da reforma agrária, bem como de reivindicações por outras políticas que atendam as populações do campo (FERNANDES, 2001).

Marco da organização das populações do campo foi a realização do 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra em Cascavel-PR, no ano de 1984. O encontro possibilitou a análise de diferentes lutas de camponeses que vinham ocorrendo no país (MORISSAWA, 2001). Foi nesse encontro que foi fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Além do MST existem hoje outros movimentos sociais ligados à Via Campesina e a luta pela terra e reforma agrária no país, dentre eles, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outros movimentos e populações específicas como os indígenas e quilombolas.

Apesar da prioridade das populações do campo estar voltada para a Reforma Agrária, estas também possuem outras reivindicações, como fica mais evidente no movimento social MST que levanta como uma das prioridades do movimento a luta pela Educação do Campo. Conforme Morissawa (2001), nos primeiros anos de luta o MST tinha como única prioridade a luta pela terra. Foi com o passar dos anos que o movimento para além da luta pela terra, da produção de alimento e sobrevivência, começou a reivindicar por educação, a fim de transformá-la em um instrumento de luta social e trabalho.

(...) os movimentos sociais do campo, entre eles o MST, têm pressionado não só pela Reforma Agrária e por uma política agrícola que viabilize a pequena produção no campo, mas também por uma educação e escolarização para uma população historicamente alijada das políticas públicas. Ainda que o Movimento esteja envolvido diretamente nas lutas por

uma Educação do Campo, seu projeto de formação vai mais além, ao desenvolver ações políticas que em si são educativas e ao direcionar a formação não só para o aspecto técnico e escolar, mas essencialmente político. (VENDRAMINI, 2007, p. 132-133).

Evidencia-se que os movimentos sociais do campo têm uma preocupação com a educação, tendo em suas pautas reivindicatórias questões que extrapolam a questão da Reforma Agrária, e estão voltadas à luta por políticas de educação pública para a população do campo. A luta pela Educação do Campo se consolidou em meados da década de 1990, inicialmente limitando-se à ações de alfabetização (GONÇALVEZ, 2016). Conforme Esmeraldo *et. al.* (2017), os movimentos sociais do campo lutavam por uma educação que considerasse o modo de vida, produção e reprodução camponês, visando fortalecer o modo de vida camponês.

Conforme apontado por Souza (2013), um dos marcos da discussão da Educação do Campo foi a realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado no ano de 1997. No mesmo ano políticas públicas para a Educação do Campo começaram a ser reivindicadas e discutidas junto ao governo. No ano seguinte ao ENERA, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), programa com o objetivo de desenvolver, ampliar e qualificar a oferta de educação para as populações do campo.

No país, um dos principais documentos reguladores da educação, que apresenta influência direta sobre a Educação do Campo, é a Lei nº 9.349/1996 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com relação à educação esta Lei apresenta a seguinte definição:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Ao definir que a educação não se restringe a educação escolar instaura-se a possibilidade de se planejar a formulação de políticas de educação para o campo que viabilizem a articulação entre ambiente escolar e realidade social, com o intuito de trabalhar no âmbito da educação formal questões cotidianas das populações do campo.

A LDB, apesar de não mencionar política de Educação do Campo,

estabelece nas Disposições Gerais da Educação Básica algumas questões pertinentes às populações do campo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Tais disposições legitimam a garantia do direito à educação de qualidade para as populações do campo a partir de suas especificidades, fazendo menção a necessidade de adequação dos conteúdos e metodologias do ensino formal à realidade destas populações. No entanto, tais disposições não apresentam diretrizes concretas para a implementação destas propostas, deste modo, fez-se necessário a consolidação da política de Educação do Campo a partir de uma política pública específica que delimitasse princípios, diretrizes, metodologias e previsão orçamentária para a implementação de ações de ensino formal direcionadas para as necessidades do Campo. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é então compreendido como a consolidação e efetivação de uma política pública de Educação do Campo no país.

3.1. PRONERA: EFETIVAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em 16 de abril de 1998 foi instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária que criou a Portaria nº 10/98, portaria que também aprovou o 1º Manual de Operações do PRONERA. O Programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no ano de 2001 e foi aprovada nova edição do Manual de Operações a partir da Portaria/INCRA/nº 837.

O PRONERA configura-se como política pública de Educação do Campo enquanto executor Educação do Campo, conforme disposto:

“(...) o PRONERA é executor das práticas e reflexões teóricas da Educação do Campo, (no âmbito do INCRA), que tem como fundamento a formação

humana como condição primordial, e como princípio a possibilidade de todos tornarem-se protagonistas da sua história (...)” (BRASIL, 2004, p.13)

O PRONERA possui seis princípios político-pedagógicos: democratização, inclusão, participação, interação, multiplicação e participação social, sendo descritos:

- a) Democratização do acesso à educação: a cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária será assegurada, também, por meio da oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação e cuja responsabilidade central seja dos entes federados e suas instituições responsáveis e parceiras nesse processo.
- b) Inclusão: a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teóricos metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária.
- c) Participação: a indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos.
- d) Interação: as ações desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo.
- e) Multiplicação: A educação do público beneficiário do PRONERA visa a ampliação do número de trabalhadores rurais alfabetizados e formados em diferentes níveis de ensino, bem como, garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária.
- f) Participação social: o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos os envolvidos na construção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos. A parceria é condição essencial para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo, as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais. (BRASIL, 2016)

Tais princípios baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável (BRASIL, 2016), e visam consolidar as ações voltadas para as populações do campo enquanto comprometidas com as demandas, necessidades e anseios destas populações por uma política pública de educação específica e emancipatória.

Na sua criação, o PRONERA tinha como prioridade a alfabetização de jovens e adultos. Foi no ano de 2004 com a elaboração de um novo Manual de Operações, aprovado pela Portaria/INCRA/Nº 282 de 16/4/2004, que houve a priorização da educação formal em todos os níveis. Foi também somente a partir

deste ano que o programa passou a incluir em seu Manual de Operações diretrizes de educação básica e ensino superior, englobando, atualmente, projetos desde alfabetização até escolarização de nível médio e superior.

“O programa começou com a modalidade alfabetização de jovens e adultos; depois, evoluiu para oferta dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio profissionalizante; na sequência incorporou demandas da oferta dos egressos dos cursos médios e técnicos por Educação Superior e Pós-graduação.” (ESMERALDO *et. al.*, 2017)

Em seu Manual de Operações mais recente está descrito que o PRONERA apoiará a realização de ações desde a alfabetização e escolarização de jovens e adultos, formação de educadores para as escolas do campo e formação técnico profissional de nível médio, superior, residência agrária e contemplará pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Em 4 de novembro de 2010 entrou em vigor o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e contempla o PRONERA enquanto política de Educação do Campo.

O Decreto nº 7.352 enuncia os cinco princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Nos princípios que tratam das escolas do campo e educação escolar, pode-se inferir que é feita também menção às universidades que possuam turmas de ensino superior especiais para as populações do campo.

Com relação à promoção de ações para o acesso da população do campo

ao ensino superior, o Decreto nº 7.352 indica que a prioridade de acesso ao ensino superior pelas populações do campo é para a formação de professores do campo, conforme indicado no art. 4º item IV.

A Educação do Campo é destinada às populações do campo, sendo estas: os agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, os caboclos e outros que produzam as suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, conforme estabelecido pelo Decreto nº 7.352/2010.

No Artigo 13 do Decreto nº 7.352, são listadas as condições de identificação dos beneficiários do PRONERA, sendo de modo geral o cadastramento junto ao INCRA necessário para acesso da população do campo às ações desenvolvidas pelo Programa:

- I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto nº 6.672, de 2 de dezembro de 2008;
- II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;
- III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e
- IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA. (BRASIL 2010)

O PRONERA é indicado no Art. 11 do Decreto nº 7.352 enquanto integrado à política de Educação do Campo. São descritos os objetivos do PRONERA:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA; e
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2010)

No Artigo 14 Decreto nº 7.352 é disposto quais áreas de projetos e níveis de educação apoiados pelo PRONERA:

- I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;
- II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;
- III - capacitação e escolaridade de educadores;

- IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;
- V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e
- VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA. (BRASIL 2010)

Conforme previsto em Decreto a execução de projetos desenvolvidos no âmbito do PRONERA devem ser efetivados através de contratos, convênios, termos de cooperação, ou outros instrumentos equivalentes, entre o INCRA e instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas (BRASIL, 2010). Os projetos poderão solicitar recursos para o custeio das atividades necessárias à sua execução, conforme norma a ser expedida pelo INCRA, nos termos da legislação vigente (BRASIL, 2010).

Segundo o Artigo 16 do Decreto nº 7.352 a gestão nacional do PRONERA é de responsabilidade do INCRA, cabendo a este órgão as seguintes atribuições:

- I - coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa;
- II - definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e
- III - coordenar a Comissão Pedagógica Nacional. (BRASIL 2010)

A Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA tem como finalidade “orientar e definir as ações político-pedagógicas, emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos e acompanhar e avaliar os cursos implementados” (BRASIL, 2010) e deve ser formada por representantes da sociedade civil e do governo federal.

Com o Decreto nº 7.352/2010 as despesas com a política de Educação do Campo e o PRONERA eram pertinentes aos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário. Em 2016, com a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário, as competências deste Ministério foram transferidas para a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, vinculada à Casa Civil da Presidência da República, conforme Decreto nº8.865/2016.

O Decreto nº 7.352/2010, no artigo 7º, prevê que os entes federados

deverão assegurar que a educação superior, assim como os demais níveis de ensino da Educação do Campo, deve estar de acordo com os princípios da pedagogia da alternância. Através da metodologia pedagógica da alternância o aprendizado ocorre em dois momentos: tempo de estudos desenvolvidos nos centros de formação e o tempo destinado a pesquisas e estudos desenvolvidos na comunidade (BRASIL, 2004).

No tempo de estudos nas instituições de ensino os estudantes deverão cumprir as atividades acadêmicas previstas para esta etapa e no tempo comunidade os estudantes deverão realizar atividades no campo que forem encaminhadas pelos professores das disciplinas ou pela coordenação pedagógica, e retornando ao centro de formação deverá exercitar a articulação entre teoria e prática. Ademais, a pedagogia da alternância permite que os camponeses possam ter acesso à educação sem se afastar por longos períodos do trabalho no campo (II PNERA, 2016).

Com relação às orientações para cumprimento do tempo em comunidade, o Manual de Operações do PRONERA indica que o tempo em comunidade não poderá ultrapassar 30% da carga horária dos cursos e deve ser orientado e acompanhado por professores vinculados as instituições de ensino e educadores sociais ou orientadores dos movimentos sociais da comunidade. Busca-se através dos princípios da alternância que haja o desenvolvimento de reflexões teórico-práticas e que os estudantes se capacitem para contribuir com a resolução de problemas vivenciados pelas populações do campo, tendo como objetivo o desenvolvimento sustentável do campo.

Freitas *et. al.* (2016) descrevem as ações do PRONERA, enquanto política pública gerida através de parcerias conforme segue:

(...) o PRONERA atua a partir de projetos propostos e geridos por universidades e entidades não governamentais em parceria com as associações e movimentos, para serem executados com financiamentos do INCRA por todo o Brasil, assumindo características próprias de acordo com as condições regionais e das Instituições que constroem e executam os projetos. (FREITAS *et. al.*, 2016, p.2016)

No que concerne ao fato das turmas executadas pelo PRONERA assumirem características de acordo com as instituições de ensino executoras, tal fato ocorre tendo em vista que as instituições elaboram projetos próprios para a criação e

execução dos cursos ofertados. As instituições de ensino que tornam-se entidades parceiras na efetivação de ações do PRONERA correspondem a:

(...) universidades federais, estaduais e municipais; os institutos federais de educação profissional e tecnológica (Ifets) e as escolas técnicas federais, estaduais e municipais; as escolas da família agrícola; as casas familiares rurais; os institutos de educação privados sem fins lucrativos; e as universidades, as faculdades e os centros de ensino privados sem fins lucrativos em articulação com os movimentos sociais e sindicais do campo. (II PNERA, 2015, p.11)

Os encaminhamentos que são realizados para formalização de convênios entre o INCRA e entidades parceiras para a execução de novas ações desenvolvidas no âmbito do PRONERA são realizados individualmente a partir de cada projeto proposto:

Essas entidades parceiras organizam os projetos de escolarização, nos níveis e modalidades ofertados pelo programa, a partir das demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Esses projetos são apresentados e apreciados pela Comissão Pedagógica Nacional e pelos setores administrativos financeiros do INCRA, atendendo às determinações legais do programa e dos marcos normativos que devem presidir à sua execução. Esses processos geram uma intensa mobilização social desde a sua proposição até a sua finalização, por envolverem diversas instâncias e momentos de articulação e formação. (II PNERA, 2015, p.11)

Os projetos propostos pelas instituições de ensino são, necessariamente, apreciados pela Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA. A Comissão pode recusar a proposta apresentada pela instituição de ensino ou diante de parecer favorável para a formalização de parceria para a execução do projeto apresentado tem a possibilidade de solicitar que sejam realizadas alterações e adequações no projeto proposto a fim de respeitar as diretrizes e normativas do PRONERA.

Cabe ressaltar que durante a existência do PRONERA foram necessários encontros políticos e jurídicos para sua consolidação⁴. Exemplo disso é a ação do Tribunal de Contas da União (TCU), que, em seu Acórdão no 2.653/2008,

⁴ Com relação à turma de Direito do PRONERA da UFPR, no ano de 2015 foi solicitado por Deputado Estadual “pedido de informações” sobre a realização de um curso “com 60 vagas exclusivas para integrantes do MST” enquanto “tentativa de doutrinação ideológica deste atual governo petista”. Em resposta, a UFPR esclareceu que o projeto de criação da turma trata-se de adesão da UFPR ao PRONERA, tendo sido resultado de amplo debate institucional com participação de membros de todas as categorias que compõem a Universidade, bem como obteve apreciação e aprovação de todas as instâncias institucionais.

impediu o PRONERA de realizar parcerias com instituições educacionais sem fins lucrativos e efetuar pagamento de bolsas para professores das instituições federais de ensino que atuavam no programa. Esta ação impactou diretamente no atendimento e na garantia do direito à educação para milhares de jovens e adultos no campo (I PNERA, 2004).

Salienta-se também que a possibilidade de execução de ações pelo PRONERA vincula-se diretamente aos contextos históricos, políticos, educacionais e econômicos vigentes, na medida em que o PRONERA está vinculado às relações sociais e históricas dos sujeitos beneficiados por esta política. Ademais, “o PRONERA avança quando avança a luta pela Reforma Agrária e retrocede quando ela perde espaço, quando avançam as forças das classes dominantes” (II PNERA, 2016, p. 10).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados para embasar a elaboração do presente trabalho consistiram em revisão narrativa da literatura, revisão sistemática da literatura e pesquisa documental.

Foi realizada revisão de literatura narrativa com o objetivo de fundamentar teoricamente o presente trabalho através de descrição e discussão acerca da temática estudada. Rother (2007) ensina que a revisão de literatura narrativa consiste em revisão qualitativa a partir da “análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor” (ROTHER, 2007, p.5).

Com relação à revisão sistemática de literatura, esta se refere a uma revisão que objetiva “responder a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos” (CASTRO *apud* ROTHER, 2007, p. 5). Foi utilizada revisão sistemática a fim de identificar, selecionar e analisar os artigos pertinentes à Educação do Campo e ao PRONERA. O objetivo foi verificar o número de publicações correspondentes às temáticas da Educação do Campo e PRONERA, bem como análise qualitativa das publicações sobre o PRONERA com ênfase no ensino superior e trabalhos da Psicologia.

A fonte de dados para a revisão sistemática foi o Portal de Periódicos da CAPES correspondente a publicações em periódicos revisados por pares entre os anos de 1998 a 2017. O ano de 1998 foi definido para início de seleção das publicações por corresponder ao ano de criação do PRONERA. Posteriormente à busca foi necessário realizar triagem dos artigos encontrados.

Para o presente trabalho foram considerados artigos de periódicos revisados por pares de todas as áreas, nos idiomas português e espanhol. Foram desconsiderados artigos encontrados na busca por conterem o termo francês *prônera*; artigos em que Educação do Campo referia-se à qualificação dos pesquisadores; produções em que Educação do Campo foi encontrado nas referências dos artigos; artigos que tenham citado Educação do Campo uma única vez no texto; quando tratava-se de artigo publicado na Revista Brasileira de Educação do Campo sem ter a temática da Educação do Campo abordada no trabalho.

Os artigos localizados sobre Educação do Campo e PRONERA serão apresentados quantitativamente, identificando número de publicações por ano. Foi realizada análise qualitativa dos artigos localizados sobre o PRONERA.

A pesquisa documental foi utilizada enquanto procedimento metodológico para contextualização e compreensão histórica e sociocultural do tema estudado. Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) este procedimento se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos.

No desenvolvimento da pesquisa documental foi realizado busca e estudo de legislação e normativas pertinentes às políticas de Educação do Campo, com ênfase no PRONERA.

Foram analisados relatórios de pesquisas quantitativas e qualitativas com dados acerca das ações executadas pelo PRONERA, relatórios de pesquisa disponíveis para consulta online. A pesquisa quantitativa analisada foi desenvolvida em âmbito nacional e a pesquisa qualitativa foi desenvolvida em âmbito estadual. Foram analisados resultados referentes às ações do PRONERA no ensino superior através da pesquisa quantitativa em âmbito nacional. Com relação ao relatório de pesquisa qualitativa em nível estadual, foram considerados os relatos de estudantes beneficiados em todos os níveis de ensino do PRONERA.

Através da pesquisa documental também é apresentado o Processo de criação da turma Especial de Direito do PRONERA na UFPR, processo físico disponibilizado pelo Setor de Ciências Jurídicas da UFPR.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. PRONERA, ENSINO SUPERIOR E PSICOLOGIA

Nesta seção são apresentados dados da pesquisa realizada em portal de periódico *online* com os descritores PRONERA, Ensino Superior e Psicologia.

Inicialmente foram localizados 31 artigos que apresentaram o termo “PRONERA”, correspondente a publicações entre os anos de 1998 a 2017. A partir da triagem dos artigos constatou-se que 16 artigos contendo o termo “PRONERA” contemplavam a temática da Educação do Campo e davam ênfase ao PRONERA em suas pesquisas. No mesmo período foram localizados 189 artigos que continham no texto “Educação do Campo”, sendo que 153 artigos correspondiam à temática da “Educação do Campo”. Na TABELA 1 é possível verificar o número de artigos que contemplavam a temática do “PRONERA” e da “Educação do Campo”:

TABELA 1 – NÚMERO DE ARTIGOS CONTENDO OS DESCRITORES PRONERA E EDUCAÇÃO DO CAMPO, PUBLICAÇÕES LOCALIZADAS ENTRE 1998-2017

Descritores	Quantidade de artigos
PRONERA	16
Educação do Campo	153

FONTE: Periódicos revisados por pares Portal de Periódicos CAPES

A seguir, apresenta-se tabela com o número de publicações por ano dos 16 artigos encontrados contendo o descritor “PRONERA”:

TABELA 2 – ANO DE PUBLICAÇÃO E QUANTIDADE DE ARTIGOS COM DESCRITOR PRONERA (1998-2017)

Ano de publicação	Quantidade de artigos
1998	0
1999	0
2000	0
2001	0
2002	1
2003	0

(continua)

TABELA 2 – ANO DE PUBLICAÇÃO E QUANTIDADE DE ARTIGOS COM DESCRITOR PRONERA (1998-2017)

(conclusão)

Ano de publicação	Quantidade de artigos
2004	0
2005	0
2006	0
2007	0
2008	0
2009	4
2010	1
2011	0
2012	0
2013	1
2014	0
2015	1
2016	4
2017	4
Total:	16

FONTE: Periódicos revisados por pares Portal de Periódicos CAPES (1998-2017).

Na sequência, a TABELA 3 contém o número de artigos localizados contendo “Educação do Campo” por ano de publicação:

TABELA 3 – ANO DE PUBLICAÇÃO E QUANTIDADE DE ARTIGOS COM DESCRITOR “EDUCAÇÃO DO CAMPO” (1998-2017)

(continua)

Ano de publicação	Quantidade de artigos
1998	0
1999	0
2000	0
2001	0
2002	1
2003	0
2004	0

TABELA 3 – ANO DE PUBLICAÇÃO E QUANTIDADE DE ARTIGOS COM DESCRITOR “EDUCAÇÃO DO CAMPO” (1998-2017)

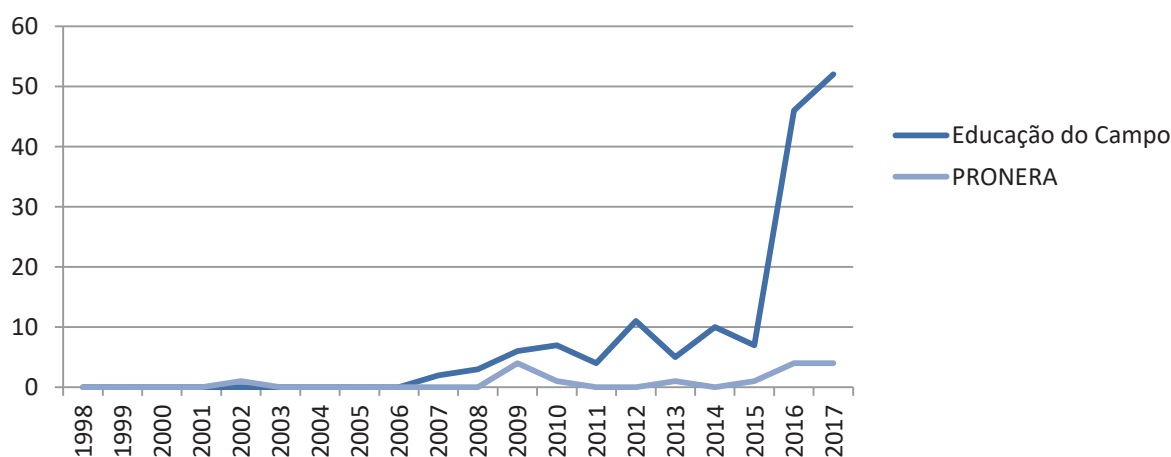
(conclusão)

Ano de publicação	Quantidade de artigos
2005	0
2006	0
2007	2
2008	3
2009	6
2010	7
2011	4
2012	11
2013	5
2014	10
2015	7
2016	46
2017	52
Total:	153

FONTE: Periódicos revisados por pares CAPES (1998-2017).

No GRÁFICO 1 pode ser visualizada a distribuição dos artigos encontrados entre os anos de 1998 e 2017 contendo os descritores “Educação do Campo” e PRONERA:

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS PUBLICAÇÕES CONTENDO OS DESCRITORES EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRONERA ENTRE 1998-2017.



FONTE: Periódicos revisados por pares Portal de Periódicos CAPES (1998-2017).

Pode ser verificado que o número de publicações acerca da Educação do Campo e do PRONERA tem sido crescente, tendo aumentado significativamente o número de publicações nos últimos anos, alcançando seus maiores números em 2017, tendo sido localizados 4 artigos para “PRONERA” e 52 artigos com a busca por “Educação do Campo”. Considera-se relevante também pontuar que nos anos seguintes a criação do PRONERA foram poucas as publicações relativas ao tema, tendo sido a primeira publicação localizada apenas no ano de 2002.

Destaca-se que, com relação ao tema central desta pesquisa, foi realizada busca combinada por artigos com o termo “PRONERA” e o termo “ensino superior”, tendo sido encontrados apenas 6 artigos sobre o PRONERA que citaram o ensino superior em seus estudos. Através da busca por “PRONERA” combinado com o termo “Psicologia” não foram localizados artigos, conforme TABELA 4:

TABELA 4 – NÚMERO DE ARTIGOS DE ACORDO COM DESCRITORES COMBINADOS: PRONERA/ENSINO SUPERIOR E PRONERA/PSICOLOGIA

Descritores		Quantidade de artigos
PRONERA	Ensino Superior	6
PRONERA	Psicologia	0

FONTE: Periódicos revisados por pares CAPES (1998-2017).

Diante deste dado optou-se por apresentar os 16 artigos correspondentes ao PRONERA publicados entre 1998 e 2017 (conforme TABELA 2), não restringindo àqueles que continham “ensino superior” em seu conteúdo. A seguir serão brevemente apresentados, em ordem cronológica, os artigos identificados na busca bibliográfica contendo o descritor PRONERA em seu texto.

O primeiro artigo localizado na busca bibliográfica foi publicado no ano de 2002, intitulado: “*PRONERA/Sobral: Relatos de uma experiência*”. Trata-se de relato da experiência executada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em Sobral-CE, na realização de uma ação do PRONERA de educação de jovens e adultos. Nesta ação, além da parceria PRONERA e instituição de ensino executora, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado do Ceará (FETRAECE) foram entidades parceiras, na medida em que foram desenvolvidas atividades nos assentamentos através de monitores integrantes do próprio local. O trabalho indicou a importância da parceria

com MST e FETRAECE, na medida em que estes movimentos sociais atuaram de forma ativa no processo de conscientização dos assentados quanto à importância da alfabetização e da proposta pedagógica do PRONERA. Também na seleção dos monitores o MST e FETRECE tiveram papel decisivo, na medida em que elencaram os critérios de seleção para os monitores, sendo estes: o “envolvimento e compromisso com o assentamento, engajamento político e disponibilidade” (DINIZ, 2002, p. 119), além de ter como escolarização mínima a 3ª série do ensino fundamental.

As autoras Guhur e Silva publicaram dois artigos no ano de 2009 pertinentes ao PRONERA: *“Educação do Campo: primeiras aproximações”* e *“A Contraditória Relação entre Movimento Social e Estado na Disputa pela Formulação de Políticas Públicas para a Educação do Campo”*.

No artigo *“Educação do Campo: primeiras aproximações”* as autoras Guhur e Silva apresentam uma primeira aproximação do tema da Educação do Campo. As autoras esclarecem que o artigo foi elaborado com o objetivo de abordar de maneira introdutória o tema da Educação do Campo com acadêmicos do Curso de Pedagogia. No artigo é realizada a identificação dos sujeitos do campo, breve apresentação da legislação pertinente ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as Escolas Itinerantes. As autoras também realizam reflexão teórica acerca da Pedagogia do Movimento.

Com o objetivo de apresentar os avanços nas últimas décadas na formulação de políticas públicas para a Educação do Campo, envolvendo o Estado e a sociedade civil organizada através movimentos sociais populares do campo, Guhur e Silva (2009) publicaram o artigo *“A Contraditória Relação entre Movimento Social e Estado na Disputa pela Formulação de Políticas Públicas para a Educação do Campo”*. As autoras elegeram como foco de pesquisa o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a política específica de Educação do Campo PRONERA, tendo como fonte de dados publicações da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, documentos oficiais e pesquisas sobre a realidade da educação no campo e nos assentamentos de reforma agrária. Em seu trabalho Guhur e Silva (2009) chamam a atenção para quatro eixos de discussão: 1) relação entre direitos, políticas públicas e democracia e suas contradições; 2) ressignificação de sociedade civil organizada, com objetivo de situar o MST e o movimento de

Educação do Campo enquanto forma de participação política estimulada pelo neoliberalismo; 3) experiência de educação escolar/formal do MST no debate acerca da educação pública não-estatal. 4) protagonismo dos sujeitos do campo na Educação do Campo, em especial no âmbito do PRONERA. Faz-se destaque especial para a quarta parte do trabalho de Guhur e Silva (2009) em que as autoras discorrem sobre o protagonismo dos sujeitos do campo na gestão da Educação do Campo no país, em consoante com um dos princípios pedagógicos do MST, sendo o trabalho educativo do MST pautado pela proposta de uma educação sob o controle dos trabalhadores e com financiamento do Estado, através de uma gestão democrática. Ademais, as autoras trazem considerações acerca do “desmonte do PRONERA” (GUHUR, SILVA, 2009, p. 347), a partir do ano de 2008, no que se refere a dificuldades, tensões e contradições acerca do controle social das políticas públicas para a Educação do Campo, como a tentativa de retirar do programa influência da proposta pedagógica dos movimentos sociais, em especial MST, além do crescente número de ações civis e públicas contra o PRONERA, questionando-se a constitucionalidade do programa a partir da premissa de suposta “criação de privilégios” (MOLINA, 2008 *apud* GUHUR, SILVA, 2009).

Coutinho (2009) apresenta em seu trabalho *“As Políticas Educacionais do Estado Brasileiro ou de como Negaram a Educação Escolar ao Homem e a Mulher do Campo – Um Percurso Histórico”* uma trajetória marcada pela lógica do capitalismo neoliberal, que culminou na rejeição de legislação que favorecesse a Educação do Campo, com o intuito de manter a população no campo sem educação formal favorecendo a produtividade rural no país. A autora discorre ainda sobre contradições entre a oferta de educação formal nas áreas urbanas e rurais, sendo que somente no final dos anos 80, através de movimentos sociais e organização da população camponesa, que foi vislumbrado pela população do campo o acesso à educação de qualidade no campo e para o campo. A autora destaca em seu trabalho as lutas reivindicatórias dos movimentos sociais na década de 90 que culminaram na aprovação das políticas educacionais PRONERA (1998) e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

Castro (2009) em seu artigo *“Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político”* analisa a juventude, seus discursos e práticas, enquanto categoria imersa em uma complexa configuração social dando ênfase em seu trabalho a juventude rural em seu crescente desinteresse pelo meio

rural, que culmina em migração dos jovens do campo para a cidade. A autora indica que há necessidade de construção de ações coletivas e de políticas públicas de juventude que culminem na valorização da permanência e continuidade dos jovens no campo, de modo que o jovem deve se constituir enquanto ator social e político formulador, deixando de ser tido apenas como público-alvo das políticas.

Cestille e Lima Filho (2010), em seu trabalho *“Educación Profesional del Campo: Una construcción conceptual, política e ideológica”* analisaram o processo de construção do conceito de Educação do Campo e educação profissional do campo enquanto fruto da organização e luta dos movimentos sociais do campo, com ênfase ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no que se refere ao acesso à educação enquanto formação política e emancipadora social. Os autores constatarem que o conceito de Educação Profissional do Campo, enquanto parte da Educação do Campo, está para além de dimensões pedagógicas e metodológicas, mas favorece um espaço de discussão política e ideológica, que envolvem questões de conflitos sociais existentes no campo e discussão a respeito da formação humana em seu aspecto mais amplo, envolvendo a construção da subjetividade e coletividade dos sujeitos do campo.

Esquerdo e Bergamasco (2013), em *“Balanço sobre a Reforma Agrária brasileira nas últimas décadas”*, analisam a educação no campo enquanto extensão da luta pela terra. As autoras indicam que o debate acerca da Reforma Agrária está associado ao debate de combate à pobreza, sendo a situação de pobreza no campo resultado da carência, ou acesso restrito e insuficiente, a recursos produtivos, bens e serviços fundamentais, bem como saúde, informação, comunicação e educação. Desta forma, o acesso à educação, citado em mais de um momento de seu artigo, é uma das pautas que garantem acesso à cidadania das pessoas que vivem no campo.

Camacho (2015) discorre acerca da política pública do PRONERA enquanto construção teórica e prática da Educação do Campo, a partir de revisão bibliográfica e análise do Manual de Operações do PRONERA DE 2011. No artigo intitulado *“O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política de Educação do Campo”* o autor descreve a metodologia de atuação do PRONERA, explicitando em seu trabalho o modelo de gestão tripartite do programa, envolvendo parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Destaca como função

das universidades: mediação entre movimentos sociais e INCRA, realização da gestão administrativa e financeira, além da coordenação pedagógica dos projetos. Os movimentos sociais atuam como ligação direta com a comunidade. Já o INCRA é o responsável pelo financiamento, acompanhamento logístico e pela articulação intersetorial. (ANDRADE; DI PIERRO 2004 *apud* CAMACHO 2015).

Com o objetivo de contribuir para a publicização do histórico de criação e implantação do PRONERA Carneiro, Afonso e Mesquita (2016) publicaram o artigo “*Educação e Política Pública: Caminhos históricos do PRONERA*”. As autoras apresentam em seu trabalho reconstituição histórica do PRONERA e discussão a partir da luta dos movimentos sociais do campo e as contradições do capitalismo. Para tanto, foi realizado resgate histórico, em especial, do PRONERA Regional Goiás.

No artigo intitulado “*PRONERA no Sertão Mineiro Goiano: Reflexões sobre emancipação social e Educação do Campo*” as autoras Freitas, Dansa e Moreira (2016) apresentam reflexões acerca de emancipação social através da Educação do Campo a partir de experiência do PRONERA no sertão mineiro goiano. As autoras realizaram pesquisa com educadores e estudantes camponeses do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo (TeCiCampo), ação do PRONERA que visou alfabetizar e escolarizar 600 alunos em 50 salas de aula na distribuição geográfica Superintendência Regional 28 do INCRA (SR-28), que atende aos assentamentos do chamado Distrito Federal e Entorno. O referido projeto do TeCiCampo teve a duração de aproximadamente dois anos, de 2012 a 2014.

Freitas, Dansa e Moreira (2016) apresentam em seu trabalho a trajetória da consolidação do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Campo enquanto possibilidade de emancipação social dos sujeitos, e ação concretizada através do projeto TeCiCampo.

Ao realizar pesquisa junto aos educadores e educandos do TeCiCampo as autoras apresentam os desafios e dificuldades enfrentados por estes. No que concerne as dificuldades encontradas pelos educandos no processo de alfabetização, as autoras apresentam:

Com relação aos educandos/as, a dificuldade maior foi manter a frequência nas atividades e evitar a evasão. (...) as dificuldades visuais: “*O que mata a gente mais é essa falta de olhos*” (Educando do TeCiCampo, 2014); o cansaço dos alunos trabalhadores; a necessidade de cuidar do trabalho e da família; questões relativas à indisposição de maridos ou esposas com o

estudo do parceiro; doenças e necessidade de tratamento fora dos assentamentos; mudanças de moradia, em especial nos acampamentos; grandes distâncias das salas de aula até a casa (...) rotatividade de Educadores/as; insegurança no processo de aprendizagem, e até mesmo o medo dos exames de qualificação. (FREITAS; DANSA; MOREIRA, 2016, p. 227)

Com relação aos educadores foi sistematizado as situações e impasses que culminaram em substituições de educadores e fechamentos de salas:

As principais razões para este cenário foram as saídas do assentamento, arranjar outro trabalho, gravidez, atraso dos pagamentos, problemas com o movimento social, a associação dos assentamentos etc, alta evasão dos Educandos/as. Cerca de 27 educadores/as dentre 50 passaram por alguma situação relativa a esta instabilidade. Foi necessário o fechamento de 15 salas, em momentos diversos do processo, por ausência de alguém para assumir o papel de educador/a. Apesar do remanejamento dos educandos/as houve alguma evasão. (FREITAS; DANSA; MOREIRA, 2016, p. 226-227)

Com relação ao processo de formação dos estudantes beneficiados pelo TeCiCampo as autoras concluem:

(...) os sujeitos que chegaram ao final e obtiveram sua certificação tiveram que realizar, durante este percurso, uma série de superações de ordem interna, como: enfrentar seus fantasmas e opressores internalizados; as dificuldades impostas pelo corpo, como a visão, o cansaço, as doenças eventuais; a dificuldade de compreensão das linguagens e novas formas de pensar diferentes das habituais, que os obrigaram a reconstruir ou traduzir suas bases conceituais para passar da lógica oral para a escrita, do concreto para o abstrato. Também houve superações de ordem externa, como: as distâncias percorridas; lugares de difícil acesso; precariedades das condições materiais e dificuldades de conciliar trabalho e estudo. Tudo isso possibilitou um fortalecimento da vontade do sujeito e da importância dada aos processos vivenciados, que muitas vezes tiveram que ser negociados com as famílias, que ao final foram festejá-los na formatura. Com esse esforço, mostraram para as pessoas que a mudança é possível, passando da condição de dependentes à de exemplo de luta. Isso também pode ser considerado como emancipação. (FREITAS; DANSA; MOREIRA, 2016, p. 229)

Freitas, Dansa e Moreira (2016) também apontam que a Educação do Campo, enquanto perspectiva pedagógica emancipatória, deve romper com a educação tradicional, visando garantir aos sujeitos do campo uma educação voltada para suas demandas específicas, contribuindo para a formação de sujeitos ativos e com a conquista de autonomia em seu cotidiano.

No artigo *“A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da*

educação do campo: a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária” é apresentada discussão acerca da importância dos movimentos sociais na efetivação do direito à educação para as populações do campo, sobretudo com a criação do PRONERA. Para Gonçalves (2016) é através de movimentos de origem popular que conquistas referentes à formulação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo foram possíveis, indicando como marco histórico para essas conquistas a década de 1990 com as iniciativas educacionais voltadas para as particularidades do campo promovidas pelos movimentos sociais e, paralelamente, a pressão junto ao governo para a promoção de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo.

No estudo intitulado “*Uma análise da Ação Civil Pública contra a primeira turma de direito pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*”, o autor Spiess (2016) analisa os autos do processo de Ação Civil Pública, contra primeira turma de graduação em direito criada através do PRONERA, a turma *Evandro Lins e Silva* da Universidade Federal de Goiás (UFG). A ação foi ajuizada pelo Ministério Público Federal (MPF) em face do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e da UFG. Spiess (2016) discute em seu trabalho o pioneirismo da criação da primeira turma de graduação em direito pelo PRONERA, que propiciou que camponeses ingressassem em uma universidade federal em um curso de direito com formação voltada para as demandas do campo. O autor também apresenta e analisa a sentença e o acórdão que compuseram os autos do processo que visava apurar a regularidade do convênio entre INCRA e UFG para criação da turma.

Esmeraldo, Molina e Antunes-Rocha (2017) publicaram o artigo “*O fortalecimento da identidade camponesa: Repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011)*”. Em seu trabalho as autoras apresentam discussão dos resultados da Segunda Pesquisa sobre o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (II PNERA), enfatizando as repercussões pessoais e sociopolíticas, além dos aspectos relacionados às construções identitárias na vida de jovens e adultos assentados egressos de cursos ofertados pelo PRONERA nos estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná.

Santos e Neto (2017) apresentam em seu trabalho discussão referente às possibilidades e limitações para uma concepção de Educação do Campo, considerando em sua reflexão a organização da sociedade capitalista em classes

sociais, em que há amplo domínio da classe que detém os meios de produção sobre a classe trabalhadora. Em *“Práxis educativa para as populações camponesas brasileiras: do ruralismo pedagógico ao materialismo histórico-dialético”* é feita para que o acesso à educação se faça de maneira a contemplar a compreensão do conflito e da luta de classes, sem se restringir meramente a processos de ensino e aprendizagem escolar, considerando que para se transformar a realidade rural com educação, é necessário primeiramente compreendê-la. Os autores também destacam a contribuição dos movimentos sociais rurais para que a classe trabalhadora do campo acesse bens e serviços, incluindo educação.

Lélis, Silva e Gomes (2017), em seu trabalho *“Políticas públicas de gestão da Educação do Campo no contexto de reestruturação organizacional do PRONERA”*, apresentam os indícios de que desde a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, há sinais da secundarização do papel do Ministério da Educação (MEC) referente à política pública de Educação do Campo, atualmente em face a centralidade assumida pelo Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA), desde que este assumiu a gestão do PRONERA em 2001. As autoras problematizam que o deslocamento da gestão de um campo da educação fragiliza a educação brasileira como um todo, além de ser reflexo de políticas desconcentradas e redistribuídas.

No artigo *“Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do PRONERA”* Fernandes e Tarlau (2017) discutem acerca dos 20 anos de existência do PRONERA enquanto política pública que contribui para a consolidação da Educação do Campo, esta enquanto paradigma de resistência à razão neoliberal. Os autores discorrem sobre as ações do PRONERA como contra hegemônicas, em relação à hegemonia neoliberal, por basear-se na educação enquanto direito e propósito educacional em que é previsto que os educandos participem ativamente da gestão e consolidação de uma política pública de educação de qualidade voltada para o campo.

Após breve apresentação dos artigos que foram localizados em varredura bibliográfica com o descritor PRONERA, far-se-á considerações acerca das publicações apresentadas considerando os objetivos da presente pesquisa de localizar publicações correspondentes à temática da Educação do Campo com ênfase no PRONERA, ensino superior e Psicologia

Com relação ao ensino superior no âmbito do PRONERA, embora tenham sido localizados seis artigos contendo “ensino superior” em seu conteúdo (conforme TABELA 4), na maioria dos casos o termo foi apenas citado nos artigos ou foi tema secundário com relação ao objetivo do trabalho, sem ter sido tema central das discussões apresentadas acerca das ações desenvolvidas por meio do PRONERA.

No Portal de Periódicos pesquisado não foram encontrados trabalhos desenvolvidos com enfoque da Psicologia em face ao PRONERA, tal constatação encontra-se ilustrada quantitativamente através de dados disponíveis em TABELA 4 deste trabalho.

Referente ao crescente número de publicações relativas à temática pesquisada destaca-se expressividade no número de publicações nos anos de 2016 e 2017, visto que em dois anos houve metade das publicações localizadas entre os anos de 1998 e 2017. Embora não haja razão aparente para o aumento do número de publicações relativas ao PRONERA, destaca-se que tal fato corrobora para ampliar a produção de conhecimento relativa ao Programa, contribuindo para discussão, análise e publicização de questões relativas à Educação do Campo e sua consolidação no meio universitário.

Acrescenta-se que, um dos retratos do aumento das publicações relativas à Educação do Campo é a criação da Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC) no ano de 2016, responsável pela publicação de dois dos artigos relativos ao PRONERA apresentados neste trabalho. A Revista Brasileira de Educação do Campo é uma publicação do Departamento de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis-TO.

Ainda, no que se refere ao conteúdo das publicações localizadas que contemplaram o PRONERA em suas discussões, os trabalhos publicados são em sua maioria relativos ao resgate histórico, documental, conceitual, político, bibliográfico, pedagógico e orçamentário do Programa, sem, no entanto, haver expressividade de publicações de estudos por meio de pesquisas empíricas junto aos sujeitos beneficiados pelo PRONERA. Tal constatação instigou a busca por nova fonte de dados que contemplasse a fala dos sujeitos envolvidos nas ações do PRONERA, dados que serão apresentados em seção 5.3 deste trabalho com a apresentação de dados da “*II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: Pesquisa Qualitativa no Estado do Paraná*”.

5.2. PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PNERA) E DADOS DO ENSINO SUPERIOR

Entre os anos de 2004 e 2015 foram realizadas pesquisas em âmbito nacional referente aos cursos promovidos pelo PRONERA. As pesquisas foram realizadas com o objetivo de compilar os dados relativos às ações do PRONERA, visto que as informações sobre os cursos executados pelo programa encontravam-se dispersas nas Superintendências Regionais do INCRA e nas instituições de ensino parceiras.

Em 2007 foi divulgado o primeiro relatório de pesquisa nacional sobre a educação na reforma agrária (I PNERA), que recebeu como título: “PNERA 2004: sinopse estatística da pesquisa nacional da educação na reforma agrária”.

A I PNERA teve como objetivo de diagnosticar a situação do ensino no campo e subsidiar a implementação de melhorias para as políticas públicas educacionais para o campo. A pesquisa foi realizada no ano de 2004, em 1.651 municípios do país, a partir da visita de 5.595 assentamentos. Foram realizadas entrevistas e aplicação de questionários com Líderes Comunitários, Famílias Assentadas e Dirigentes de Escolas.

Como resultados pertinentes ao ensino superior, foi apontado pela I PNERA que, entre os Líderes Comunitários, somente 2% das lideranças comunitárias pesquisadas concluíram o ensino superior. A pesquisa também verificou nas escolas pesquisadas que, entre os informantes da pesquisa, professores, monitores ou instrutores para regência de classe, apenas 12% tinham formação superior em pedagogia, sendo que a maioria, correspondente a 57% dos participantes, possuíam formação de magistério de nível médio.

Em junho de 2015 foi divulgado relatório da Segunda Pesquisa Nacional na Reforma Agrária (II PNERA). A II PNERA foi realizada com o objetivo de recuperação e sistematização das informações sobre o histórico de ações e cursos promovidos pelo PRONERA. A pesquisa resgatou quase a totalidade dos dados referentes aos cursos promovidos pelo PRONERA entre 1 de janeiro de 1998 e 31 de dezembro de 2011, culminando na produção de relatórios com dados quantitativos e qualitativos.

A pesquisa identificou que entre 1998 e 2011 o PRONERA promoveu 320 cursos, sendo 167 cursos de EJA Fundamental, 99 de Ensino Médio e 54 de Ensino Superior, envolvendo 82 instituições de ensino com 164.894 estudantes

ingressantes. Na TABELA 5 pode ser verificada a distribuição do número de cursos promovidos por nível educacional e Superintendência do INCRA:

TABELA 5: NÚMERO DE CURSOS DO PRONERA POR NÍVEL E SUPERINTENDÊNCIA DO INCRA (1998-2011)

(continua)

Número da Superintendência do INCRA	Nome da Superintendência do INCRA	EJA Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
SR-14	Acre	7	1	2	10
SR-22	Alagoas	2	2	0	4
SR-21	Amapá	6	0	0	6
SR-15	Amazonas	5	0	1	6
SR-05	Bahia	13	8	2	23
SR-02	Ceará	8	2	2	12
SR-28	Distrito Federal e Entorno	2	2	1	5
SR-20	Espírito Santo	4	1	3	8
SR-04	Goiás	1	0	1	2
SR-12	Maranhão	14	6	0	20
SR-13	Mato Grosso	2	1	3	6
SR-16	Mato Grosso do Sul	5	5	0	10
SR-06	Minas Gerais	11	2	5	18
SR-01	Pará/Belém	3	1	2	6
SR-27	Pará/Marabá	4	4	4	12
SR-30	Pará/Santarém	13	2	0	15
SR-18	Paraíba	5	11	5	21
SR-09	Paraná	4	8	5	17
SR-03	Pernambuco	5	2	1	8
SR-29	Pernambuco / Médio São Francisco	0	3	2	5
SR-24	Piauí	5	2	0	7
SR-07	Rio de Janeiro	4	0	0	4
SR-19	Rio Grande do Norte	1	5	3	9
SR-11	Rio Grande do Sul	4	19	4	27

TABELA 5: NÚMERO DE CURSOS DO PRONERA POR NÍVEL E SUPERINTENDÊNCIA DO INCRA (1998-2011)

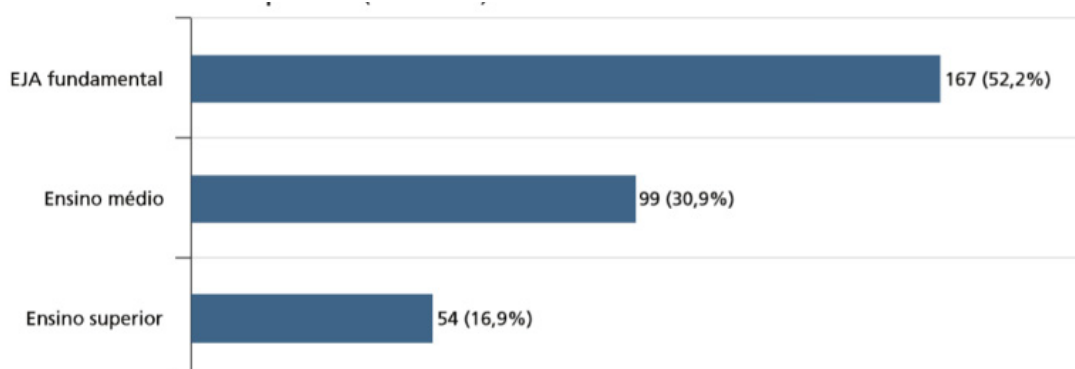
(conclusão)

Número da Superintendência do INCRA	Nome da Superintendência do INCRA	EJA Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
SR-17	Rondônia	7	2	1	10
SR-25	Roraima	10	2	1	13
SR-10	Santa Catarina	6	2	2	10
SR-08	São Paulo	3	3	2	8
SR-23	Sergipe	1	1	2	4
SR-26	Tocantins	12	2	0	14
Total:	Brasil	167	99	54	320

FONTE: II PNERA.

No GRÁFICO 2 pode ser visualizado os dados dos cursos promovidos pelo PRONERA por nível. Evidencia-se que o número de cursos de ensino superior é inferior aos demais níveis de ensino:

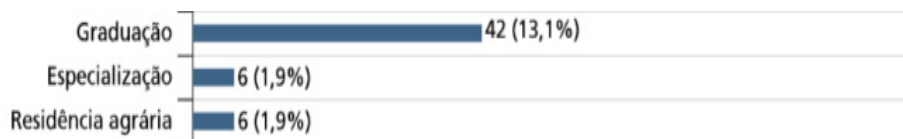
GRÁFICO 2: CURSOS DO PRONERA POR NÍVEL (1998-2011)



FONTE: II PNERA.

Dos 54 cursos indicados no nível de ensino superior, 42 são cursos da modalidade de graduação e 12 são cursos de pós-graduação nas modalidades de especialização e residência agrária, conforme pode ser verificado em GRÁFICO 3 com os cursos de graduação e pós-graduação por modalidade:

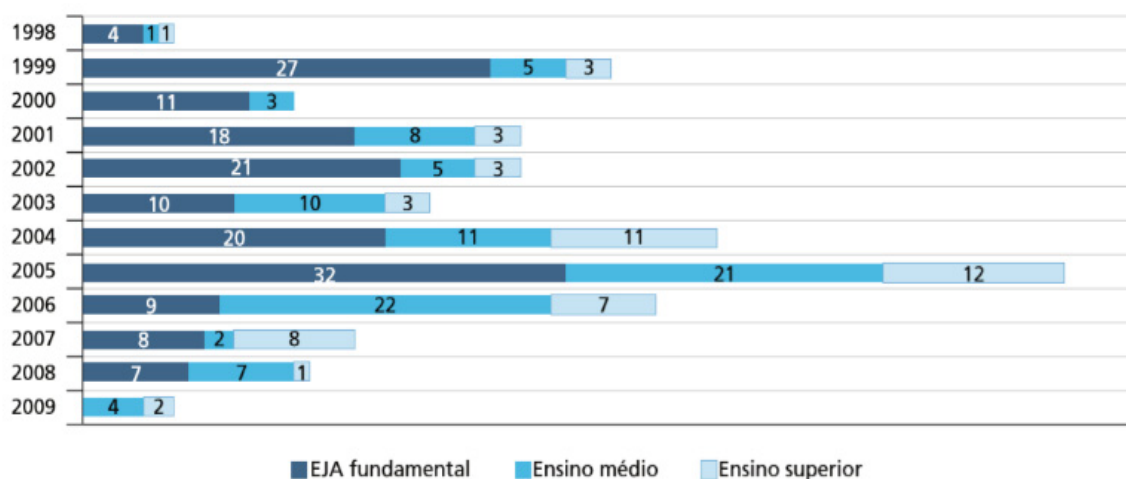
GRÁFICO 3: CURSOS DO PRONERA DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO POR MODALIDADE (1998-2011)



FONTE: II PNERA.

Entre os anos de 1998 e 2009, foi maior o número cursos de ensino superior criados nos anos 2004 e 2005, com a criação, respectivamente de 11 e 12 novos cursos. Neste período o único ano em que não houve a oferta de um novo curso no ensino superior foi o ano 2000. Conforme pode ser verificado em GRÁFICO 4:

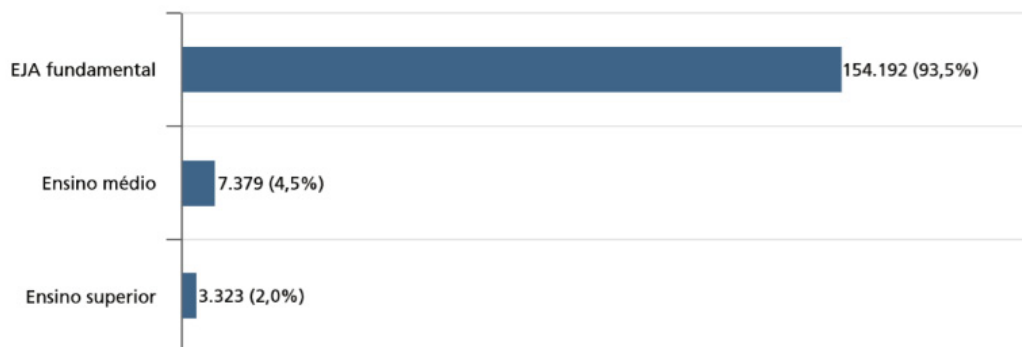
GRÁFICO 4: CURSOS DO PRONERA POR ANO DE INÍCIO E NÍVEL (1998-2009)



FONTE: II PNERA.

Conforme verificado em gráfico anterior, embora a oferta de cursos do PRONERA de nível superior estivesse presente desde o primeiro ano do programa, esta oferta sempre esteve inferior aos demais níveis de ensino. Tal constatação também se evidencia nos dados por modalidade referente aos números de estudantes ingressantes/matriculados em cursos do PRONERA entre os anos de 1998-2011 disponível em GRÁFICO 5:

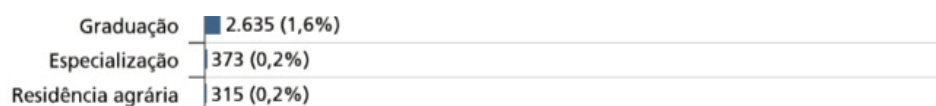
GRÁFICO 5: EDUCANDOS INGRESSANTES/MATRÍCULAS EM CURSOS DO PRONERA POR NÍVEL (1998-2011)



FONTE: II PNERA.

Verifica-se que os estudantes ingressantes em cursos de nível superior através do PRONERA, entre os anos de 1998-2011, corresponderam a apenas 2,0% dos estudantes ingressantes/matriculados deste período. Por modalidade de ensino, o relatório da II PNERA também indica que dos 2% de estudantes ingressantes em nível superior de ensino, 1,6 correspondem a modalidade de Graduação, 0,2 correspondem a modalidade Especialização e 0,2 correspondem a modalidade de Residência Agrária, conforme GRÁFICO 6:

GRAFICO 6: ESTUDANTES INGRESSANTES/MATRÍCULADOS EM CURSOS DO PRONERA POR MODALIDADE(1998-2011)



FONTE: II PNERA.

Conclui-se que a oferta de cursos de nível superior através de ações do PRONERA ainda é incipiente, se comparados aos números relativos ao ensino fundamental e ensino médio. Tal carência interrompe uma formação integral voltada às demandas e necessidades das populações do campo, culminando em necessidade de maior debate e reivindicação acerca da ampliação dos níveis de escolaridade.

5.3. SEGUNDA PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: PESQUISA QUALITATIVA NO ESTADO DO PARANÁ

Em 2016 foi publicado o relatório de pesquisa intitulado “II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: pesquisa qualitativa no estado do Paraná”. Conforme dados da primeira fase da pesquisa II PNERA, entre 1998 e 2011 foram promovidos 17 cursos distintos no estado do Paraná, tendo sido realizados 43 cursos concomitantes, em 31 municípios, com 2.651 alunos beneficiados, destes 68,00% participaram da Educação de Jovens e Adultos (EJA) alfabetização, 4,15% passaram pela EJA anos finais, 6,07% cursaram o nível médio técnico (integrado), 7,09% cursaram o nível médio profissional (pós-médio), 4,03% cursaram uma graduação, 5,90% cursaram uma especialização e 3,20% cursaram o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (II PNERA, 2015)

O relatório “II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: pesquisa qualitativa no estado do Paraná” faz parte da divulgação de dados projeto do II PNERA que visou analisar as repercussões das ações do PRONERA no estado do Paraná em diferentes dimensões:

(...) esta segunda etapa, de cunho qualitativo, buscou evidências presentes nas falas das pessoas que participaram desses processos formativos. São pessoas inseridas nos processos de organização, produção e assistência técnica, seja nos órgãos vinculados aos movimentos sociais, seja naqueles do Estado, ou que se vinculem a este por parcerias visando perceber as repercussões nos assentamentos, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e em todos os processos de vida. (II PNERA, 2016, p. 11)

No estado do Paraná a luta pela Reforma Agrária é intensa, com vasto histórico de ocupações, acampamentos e assentamentos em territórios reformados⁵. Neste contexto a educação é vista como fundamental para promover o desenvolvimento do território, conforme descrito:

⁵ Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o estado do Paraná possui 329 assentamentos, com 18.772 famílias, dados atualizados em 31/12/2017 no site do INCRA.

(...) a constituição de um grande território reformado implicaria repensar o papel da educação, da agroecologia, da cooperação, da política pública, e as novas estratégias capazes de conciliar os processos de educação e desenvolvimento dos assentamentos. É necessário partir da compreensão de que a educação tem função fundamental na formação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo para a construção do projeto de território. Pensar, também, a Educação do Campo para o território e, desta forma, iniciar a organização desde a educação básica até o nível superior, passando pela formação técnica e específica nas áreas necessárias para o desenvolvimento desse projeto. Neste contexto, é decisivo o papel do PRONERA enquanto formação inicial e continuada para a população assentada, com foco nas áreas de agroecologia, cooperativismo e agroindústria. (II PNERA, 2016, p. 23)

Neste sentido, indica-se como especialmente necessária a formação da população assentada a fim de desenvolver o território reformado, sendo que o PRONERA é tido como decisivo para implementação de ações de formação inicial e continua de Educação do Campo.

A fim de identificar, sistematizar e analisar as repercussões das ações do PRONERA em diferentes dimensões da vida dos assentados no Paraná foi produzido o relatório de pesquisa “II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: pesquisa qualitativa no estado do Paraná” que visou apresentar análise das repercussões do PRONERA no estado pautado no materialismo histórico-dialético, considerando:

Com esta intencionalidade, a partir das categorias centrais que consideram a ideia da totalidade, da materialidade, da historicidade e da contradição, as quais atravessam a realidade social do campo, buscamos compreender e captar os reflexos, os ecos, as influências das ações desencadeadas dos processos formativos dos camponeses colocados em curso por esta política pública. (II PNERA, 2016, p. 28)

Para tanto, foi realizada produção de dados com o uso de cinco instrumentos: memorial, entrevista narrativa, entrevista semiestruturada, roda de conversa e pesquisa documental. Foi descrito relatório da II PNERA os procedimentos necessários para efetivação da pesquisa:

Após inúmeras reuniões e articulações com representantes do PRONERA e lideranças no Paraná, foram realizadas visitas ao estado, mais especificamente a três assentamentos: Ireno Alves dos Santos, Marcos Freire e 8 de Junho. Neles, os membros da equipe de pesquisa permaneceram durante onze dias em contato com egressos, lideranças e representantes das comunidades e das instituições de ensino do estado que participaram da oferta de cursos do PRONERA. As visitas, a princípio, se deram para o conhecimento da área e o contato com o público-alvo da pesquisa, assim como com as comunidades, para, a seguir, dar-se início à

vivência nos assentamentos e às visitas às IES, ao INCRA, às secretarias de educação, às prefeituras e às organizações não governamentais (ONGs) do estado do Paraná. (II PNERA, 2016, p.)

Foram 50 participantes na execução da pesquisa, sendo que estes tinham diferentes formas de envolvimento com o PRONERA, direta ou indiretamente, sendo estes:

- a. estudantes egressos dos cursos do PRONERA;
- b. trabalhadores rurais assentados;
- c. agricultores familiares estabelecidos fora dos PAs que tivessem sido atendidos por egressos do PRONERA, basicamente no âmbito da assistência técnica;
- d. educadores das escolas do campo e das universidades, direta ou indiretamente vinculados ao PRONERA; e
- e. lideranças de entidades e movimentos sociais ligados à agricultura familiar e camponesa e à luta pela terra na região, também direta ou indiretamente vinculados ao programa. (II PNERA, 2016, p.33)

Como síntese da trajetória de vida dos participantes da pesquisa ainda foi apresentada a seguinte descrição:

Todos eles, apesar das diferentes trajetórias, inserções e experiências, possuem uma identidade profissional engajada nos movimentos de resistência marcantes na sociedade brasileira. Acompanharam as lutas e a construção de um projeto de Educação do Campo, como protagonistas das modificações que ocorreram na educação e na sociedade. Continuam ativos até hoje, atuando na educação, nos trabalhos de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), na formação de educadores, na assessoria de projetos e na formação de pesquisadores. (II PNERA, 2016, p.31-32)

Constatou-se também que a maioria dos participantes da pesquisa provinha de famílias numerosas, fator apontado pelos participantes como condição que agravava as dificuldades para a sobrevivência das famílias no campo, tendo em vista “ausência de condições de tirar o sustento da terra para todos seus integrantes.” (II PNERA, 2016, p.36). Outras dificuldades que suscitaram com grande incidência entre os participantes foram com relação ao “despejo de terras anteriormente ocupadas; à falta de infraestrutura básica no território de origem; à precariedade e à inexistência do acesso à educação para os filhos; à falta de condições de acesso à saúde”. (II PNERA, 2016, p.36) Estas dificuldades, entre outras mencionadas, impuseram aos participantes da pesquisa e suas famílias inúmeras trajetórias migratórias em território estadual e interestadual, tanto em

busca de terras capazes de garantir sua sobrevivência e permanência no campo, quanto migrações entre a área rural e centros urbanos. (II PNERA, 2016)

Os relatos dos participantes no que concerne as condições de acesso à educação na infância desvelam condições precárias de escolarização no campo, havendo majoritariamente pequenas escolas no meio rural com oferta de aula da primeira à quarta série, sendo que por vezes os professores eram pessoas da própria localidade. Os relatos também indicaram a prevalência do trabalho com relação à escolarização. O relatório de pesquisa apresentou relato que ilustra tais condições:

“A gente trabalhava na perspectiva de estudar até onde podia, né? E ir para a cidade trabalhar em casa de família, como na minha família minhas tias fizeram, e não tinha perspectiva de continuar estudando (I. T. F., entrevista concedida em 17/11/2014)” (II PNERA, 2016, p. 35)

“Eu estudava na escola de ensino fundamental, a minha mãe incentivava muito a gente estudar, mas o pai não, o pai achava que nós tínhamos que trabalhar, pobre só tinha que trabalhar mesmo, porque nunca iria ter oportunidade. E aí ele meio que botou isso na cabeça da gente, que a (...) gente tinha que trabalhar para se sustentar e não tinha que estudar (C. F., entrevista concedida em 17/11/2014).” (II PNERA, 2016, p. 35)

No que se refere à oferta apenas dos anos iniciais nas escolas do meio rural foi apresentado relato, também corroborando com a necessidade de conciliar educação e trabalho:

“O pai não tinha condição assim, trabalhava de meeiro, daí o pai trabalhava fora. Carpinteiro, essas coisas. E eu ficava na casa, daí eu tinha de estudar e trabalhar na roça, nós tinha um pedacinho de terra só. Daí eu consegui fazer até a sexta série. Mas como no outro ano não ia ter a sétima, que eu ia fazer, eu fui para a cidade. Nove quilômetro, eu ia de bicicleta. De manhã cedo. Aí como as primeiras aulas de manhã, por causa que o professor escolheu, era de matemática. Bem cedo, as duas primeiras. Mas eu sempre chegava atrasado, porque era nove quilômetros. Eu saía tarde, eu às vezes estava muito frio, tinha geada e tal. Eu perdia uma aula, aí eu sei o que que é eu perder um começo de uma coisa. Aí eu perco lá aquelas teorias de Pitágoras, não sei o que mais. Como é que eu vou armar as contas? Como é que eu vou fazer? A professora já passou. Como é que eu vou pegar o modelo? Como é que eu vou fazer para frente? Aí passou ano, reprovei. Aí no outro ano passei. Daí no outro ano veio o ginásio lá na comunidade, eu voltei para lá. Mas fui dois anos na cidade. Meu Deus do céu! Era de manhã cedo, tinha de ir de bicicleta (O., roda de conversa realizada em 17/11/2014).” (II PNERA, 2016, p. 35)

Esse depoimento reforça a disparidade histórica entre a oferta de educação no meio rural e urbano, em que as séries mais avançadas não eram ofertadas no

meio rural, sendo que para avançar no processo de escolarização era necessário deslocar-se para os meios urbanos favorecendo a evasão, ou, ainda, acarretando interrupção no processo de educação (II PNERA, 2016).

Os relatos acerca da infância dos entrevistados desvelam ausência do direito à educação, “não havia uma preocupação por parte do poder público com a educação das pessoas que moravam na zona rural, que sempre foi vista como um lugar inferior, quando não, esquecido” (II PNERA, 2016, p. 35). Em longo prazo, identifica-se que as dificuldades estabelecidas de acesso à educação no campo e as precárias condições quando do acesso a escolarização são constitutivas do alto índice de analfabetismo na zona rural do país (II PNERA, 2016).

O relatório da pesquisa apresentou relatos de educadores, sujeitos protagonistas, no processo de educação nos assentamentos:

“Havia uma necessidade latente do assentamento de fazer um trabalho com as crianças, porque elas iam para o espaço urbano, para a escola pública, e não havia um trabalho com essas crianças. Os pais todos trabalhavam, tinham vínculo com o trabalho. Então era uma dificuldade desde o ponto de vista de um acompanhamento com as crianças, mas também de construir os valores, os princípios próprios da organização, que é coletiva. Quando eu cheguei no assentamento, como eu fui catequista por muito tempo, eu mesmo me dispus: 'Olha, eu nunca trabalhei com educação propriamente dita, mas dava catequese'. Daí eu me inseri no trabalho, que é de educação (Alex Verdério, entrevista concedida em 17/11/2014).” (II PNERA, 2016, p. 36)

“Antes mesmo, só tendo ensino fundamental, eu já fui educador de jovens e adultos nos acampamentos, então a minha militância começa por aí também fazendo outras atividades (M., entrevista concedida em 17/11/2014).” (II PNERA, 2016, p. 36)

“Mas é isso, porque depois que eu fui assentado (...), na nossa escola lá no interior ninguém vinha dar aula. Que era um assentamento. Pequeninho. E a professora que estava lá foi embora para a cidade; dava setenta quilômetros do assentamento a Bom Retiro (...). Daí os alunos (...) não tinham como 'apanhar' o ônibus, acampamento pequeno, não era regularizado, nem nada. Daí fui eu e mais uma outra dar aula (O. B., roda de conversa realizada em 17/11/2014).” (II PNERA, 2016, p. 36-37)

Com relação às primeiras formações educacionais destes sujeitos dispostos a tornarem-se educadores, estes por vezes estiveram concomitantemente sendo educadores e educandos: “(...) Eu comecei no mesmo ano a experiência como educador e também como educando. (T. E, entrevista concedida em 21/11/2014)” (II PNERA, 2016, p. 38). O relatório de pesquisa esclarece que o fato dos educadores exercerem este papel nos assentamentos, ainda sem concluir o processo de formação para tal, contribuiu para acirrar a discussão das necessidades

educacionais específicas para a educação na área rural, emergindo especialmente preocupação na formação destes educadores.

Os relatos dos participantes da pesquisa indicaram que a formação educacional destes esteve majoritariamente associada à luta pela terra, sendo que, dos 50 entrevistados, 27 participaram de movimentos de disputa pela terra. Os motivos enunciados para isso foram:

(...) a desapropriação ou despejo de suas terras; a vontade e a necessidade de terem um pedaço de terra para trabalhar; e o momento histórico e cultura pelo qual o país passava com o processo de democratização, que favoreceu a organização dos trabalhadores para pressionar e fazer com que a Reforma Agrária acontecesse de fato. (II PNERA, p. 36)

São apresentados trechos de relatos que corroboram com tal afirmativa:

“Meus pais, sempre camponeses, (...) moravam na região aqui do sudeste do Paraná. Em 1984, quando começou o movimento dos sem-terra, principalmente então começa a retomada da luta pela terra aqui no Brasil. Em 1985, meu pai e minha mãe foram se acampar, somos em nove irmãos, cinco irmãos e quatro irmãs, fomos se acampar aqui na fazenda chamada antiga fazenda Imarí (...). Meu pai foi acampar, eu tinha 11 anos de idade. Então desde ali eu fiz parte das organizações sociais, meu pai e meu avô eram de esquerda, né? A vida toda. Meu avô chegou a participar da Coluna Prestes até uma altura, depois retorna, então ele que deu o incentivo de ir para ocupação e tudo (A. M., entrevista concedida em 17/11/2014).” (II PNERA, p. 36)

“O local onde morávamos, no Rio Grande do Sul, era uma área de reserva indígena, não é? E, em 1992, então, foi dada a posse da área lá para os índios. E aos pouco eles foram chegando. Nós tivemos várias lutas com o governo (...). Nós não queríamos sair de lá, que pelo menos saíssemos para outro lugar, não é? Que o governo desse esse pedaço de chão, que lá nós tínhamos, era pouco, mas não tínhamos outra possibilidade. Acabou que chegou o pessoal que, hoje eu entendo, que era aquela forma de eles fazerem pressão, eles chegavam e aos poucos iam ocupando o espaço, pressionando nós para sair. E aí, chegando o momento, a gente não via avanço nessa discussão com o governo, de ver essa possibilidade de outro espaço para nós, a família inteira, e aí surgiu a discussão de nós irmos para o movimento sem-terra. Na primeira discussão que teve, meu pai falou “eu vou, eu tenho sete filhos e não tenho o que fazer”, achar uma forma de sustentar” (C. F., entrevista concedida em 17/11/2014). (II PNERA, p. 36)

Nestes relatos, é possível identificar que os sujeitos agora beneficiados por uma política de Educação do Campo, por meio do PRONERA, tiveram em seu histórico familiar questões que antecederam a luta pela educação, permeado pela trajetória de desapropriação de terra, necessidade de sustento da família e inserção em movimento social do campo.

Com relação ao ensino superior, a pesquisa indicou que há tensões para estabelecer parcerias entre o INCRA e as universidades do estado do Paraná, bem como o processo de negociação entre INCRA e instituições de ensino superior acaba sendo longo:

Estas parcerias são permeadas por tensões e contradições, assim como por disputas de visão e concepção da função das universidades, com docentes e departamentos estabelecendo contato com os movimentos sociais do campo para ofertar curso superior específico aos trabalhadores rurais. Assim como em outros estados, o processo de negociação entre as duas partes tem sido longo e demorado. (II PNERA, 2016, pg. 11)

O processo de criação da Turma Especial de Graduação de Direito do PRONERA na UFPR é reflexo deste cenário estadual, processo que durou pelo menos quatro anos para ser implementado, haja visto que o processo físico que contempla as etapas para criação da turma na UFPR contempla documentos entre os anos de 2011 e 2014. Ainda, anterior à instauração de processo e necessidade de tramitação em todas as instâncias universitárias, já havia discussões referentes à implementação de uma turma do PRONERA por livre iniciativa de estudantes e docentes, discussões que foram o estopim para dar início ao processo de criação da turma Nilce de Souza Magalhães.

Tal constatação demonstra a morosidade para criação de uma turma de graduação do PRONERA, o que acaba por dificultar a criação de novas turmas de ensino superior por meio do programa no estado, estendendo-se para o país, tendo em vista que em todos os anos de implementação de ações do PRONERA os números relativos ao ensino superior foram sempre inferiores às demais modalidades de ensino.

5.4. PROJETO DE CRIAÇÃO DA TURMA ESPECIAL DE DIREITO DO PRONERA NA UFPR

A turma do PRONERA que motivou o interesse pela presente pesquisa foi iniciativa do curso de Direito da UFPR. O Projeto de Criação da Turma Especial de Direito do PRONERA na UFPR foi elaborado por Comissão composta por representantes docentes, discentes e por representante dos servidores técnico administrativos.

O Projeto de criação da turma foi apresentado ao INCRA, tendo sido apreciado e aprovado pela Comissão Nacional do PRONERA. Com a aprovação do Projeto pelo INCRA e em todas as instâncias da UFPR foi celebrado convênio entre INCRA e UFPR para a execução da turma Nilce de Souza Magalhães.

As etapas que compuseram a trajetória do processo de criação da Turma Especial de Direito do PRONERA na UFPR, que ocorreram entre os anos de 2011 e 2014, e estão arquivadas em processo físico. Neste momento faremos a apresentação de síntese dos documentos que compõe o processo de criação da turma Nilce de Souza Magalhães.

O Processo de número de identificação 024293/2012-94 contempla a documentação referente à proposta de criação da Turma Especial do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do Curso de Direito do Setor de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nos autos do processo estão atas de reuniões departamentais e setoriais, os Projetos Político Pedagógico dos cursos de Direito da UFPR e da turma especial do PRONERA, além de pareceres e resoluções acerca da criação da turma na UFPR.

No ano de 2011 a proposta de criação da turma especial foi discutida pelos quatro departamentos do Setor Ciências Jurídicas da UFPR, em reuniões departamentais com registro em ata, a saber: Departamento de Direito Civil e Processual Civil, Departamento de Direito Penal e Processual Penal, Departamento de Direito Privado e Departamento de Direito Público. Os quatro departamentos deliberaram favoravelmente pela participação do curso de Direito da UFPR no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

O Departamento de Direito Penal e Processual Penal aprovou por maioria dos votos a proposta criação da turma especial em 18 de maio de 2011.

O Departamento de Direito Público aprovou em 20 de maio de 2011 a proposta de criação da turma especial por unanimidade entre os docentes presentes na reunião departamental. A proposta não teve unanimidade entre os discentes presentes, tendo havido um voto contra.

O Departamento de Direito Civil e Processual Civil aprovou em reunião departamental na data de 26 de maio de 2011 a proposta de criação da turma especial. Na reunião fez-se ressalva para que o projeto específico da turma especial fosse elaborado pela Coordenação do Curso e pelo Conselho Setorial. Ainda, foi

destacado que a pauta da criação da turma seria discutida em reunião futura com maior debate.

O Departamento de Direito Privado aprovou em reunião departamental a participação do curso de Direito da UFPR no Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária por maioria de votos. A proposta foi aprovada na data de 10 de junho de 2011 com 8 votos favoráveis e 5 votos contrários.

A etapa do processo posterior à aprovação da proposta de criação da turma especial pelos quatro departamentos foi à apreciação da proposta em Reunião do Conselho Setorial e de Colegiado de Curso da Faculdade de Direito da UFPR. A reunião aconteceu em 29 de setembro de 2011.

Na reunião do Conselho Setorial e de Colegiado de Curso da Faculdade de Direito da UFPR de 29 de setembro de 2011, em esclarecimento referente a iniciativa da proposta de criação da turma especial, o diretor do Setor de Ciências Jurídicas, informou que esta foi feita por um grupo de professores e estudantes, não tendo sido uma iniciativa da Direção do Setor de Ciências Jurídicas. Percebe-se que havia por parte da comunidade acadêmica do Setor de Ciências Jurídicas da UFPR uma preocupação referente à democratização do saber jurídico. Na reunião foi explicitado o caminho institucional necessário para a criação da turma em caso de aprovação da proposta pelo Conselho Setorial.

O Diretor do Setor indicou que com a aprovação da proposta de criação da turma seria constituída uma Comissão responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico da turma especial. A Comissão deveria ser composta por membros dos quatro departamentos, contendo também representação discente e técnico administrativo, passando a ter prazos a cumprir para a criação do Projeto para criação da turma especial. Após a criação de diretrizes concretas pela Comissão quanto ao funcionamento e estrutura do curso, a proposta novamente deveria ser apreciada e aprovada pelos quatro departamentos para em seguida ser apreciada novamente pelo Conselho Setorial.

Em 11 de outubro de 2011 o Diretor do Setor de Ciências Jurídicas emitiu a portaria nº21/11 designando membros para compor a Comissão de Trabalho para construir o Projeto da Turma Especial do PRONERA. Em 01 de novembro de 2011 o Diretor do Setor de Ciências Jurídicas emitiu nova portaria, Portaria nº23/11, para designar nova comissão, tendo sido substituídos os representantes discentes. Foram definidos os seguintes membros para compor a Comissão: Professor

Presidente, Professor Relator, Professor Coordenador do Curso, Professor Representante do Departamento de Direito Civil e Processual Civil, Professora Representante do Departamento de Direito Público, Professor Representante do Departamento de Direito Penal e Processual Penal, Professor Representante do Departamento de Direito Privado, dois acadêmicos Representantes Discentes e um Representante dos Servidores Técnico Administrativos.

O Projeto elaborado pela Comissão determinou pela manutenção do currículo regular do Curso de Direito da UFPR para a Turma Especial do PRONERA, respeitando o calendário comum aos demais cursos da UFPR. Assim, foi definido prazo de 5 anos para a integralização do currículo, sendo composto por 3.920 horas, 3.420 horas de disciplinas, 200 horas complementar e 300 horas ligadas ao Núcleo de Prática Jurídica. Foi definido que a turma teria aulas preferencialmente no período da manhã e disciplinas Tópicas, optativas, à tarde.

No ano de 2012, na data de 20 de abril, o Projeto da Turma Especial do PRONERA foi encaminhado aos departamentos do Setor de Ciências Jurídicas para apreciação e aprovação.

O Departamento de Direito Penal e Processual Penal discutiu e aprovou o Projeto por unanimidade em reunião departamental em 25 de abril de 2012.

Em reunião departamental o Departamento de Direito Civil e Processual Civil aprovou por unanimidade o Projeto da Turma Especial.

Em 26 de abril de 2012 o Departamento de Direito Público Projeto apreciou e aprovou em reunião departamental o Projeto de criação da Turma Especial por unanimidade.

Na data de 26 de abril de 2012 reuniram-se os Professores do Departamento de Direito Privado para apreciar o projeto. O Presidente da Comissão que elaborou o projeto, ressaltou:

(...) “a turma teria os mesmos professores, mesmos critérios de avaliação, mesmos horários, mesmo calendário e mesmo projeto pedagógico do curso regular. A seleção seria através do ENEM, decisão da comissão após longa discussão, considerando o fato do ENEM já ser utilizado parcialmente pela UFPR e por facilitar o acesso a este concurso por candidatos de qualquer parte do País. Em caso de reprovação em disciplinas, os Alunos teriam de se matricular nas turmas regulares, não deixando de pertencer ao PRONERA.” (...) O Presidente da Comissão esclareceu que a verba destinada pelo Ministério da Reforma Agrária seria administrada pela UFPR, conforme legislação vigente, e que os alunos do PRONERA poderiam usufruir do Restaurante Universitário bem como concorrer às diversas bolsas ofertadas pela Instituição todos os anos. Ressaltou ainda que havia

um coordenador designado para esta turma especial. Sobre o horário de oferta da turma, após ponderações sobre as condições de espaço físico disponíveis no prédio e a necessidade de integração desta turma especial com as turmas regulares, ficou a sugestão de que a mesma fosse ofertada preferencialmente no horário da manhã. O Presidente da comissão aceitou a sugestão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2012).

Após discussão o projeto foi aprovado por unanimidade pelo Departamento de Direito Privado.

Com a aprovação do Projeto de criação da Turma Especial pelos quatro departamentos do Setor de Ciências Jurídicas, em 04 de maio de 2012 a Vice-Diretora do Setor de Ciências Jurídicas emitiu ofício ao Superintendente Regional do INCRA junto com o Projeto Pedagógico da turma especial em Direito para análise e parecer, Ofício nº51/12 – JD/DIR.

Em 17 de maio de 2012, Professor membro da Comissão Nacional do PRONERA, recomendou a aprovação do Projeto com ressalva a adequação do cronograma de atividades ao período de execução do projeto e à proposta metodológica. Foi recomendado que a UFPR, junto a Comissão responsável pela criação do Projeto Pedagógico da Turma Especial discutisse a pertinência do Tempo Escola, questionando que, em geral, os cursos com metodologia de alternância tem etapas de Tempo Escola mais curtos que o previsto no Projeto do Setor de Ciências Jurídicas da UFPR.

O Projeto de criação da Turma Especial foi apreciado em reunião do Conselho Setorial da Faculdade de Direito conjunta com o Colegiado de Curso e aprovado por unanimidade em 04 de junho de 2012.

Na data de 06 de junho de 2012 a Chefe da Divisão de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento do INCRA, encaminhou ofício, nº INCRA/SR(09) D/Nº 816/2012, ao Diretor do Setor de Ciências Jurídicas com o parecer de Professor membro da Comissão Nacional do PRONERA e solicitou resposta acerca da ressalva do parecerista para dar continuidade ao processo.

Em 11 de junho 2012, em resposta ao Ofício INCRA/SR(09) D/Nº 816/2012, o Diretor do Setor de Ciências Jurídicas, informou que o Tempo Escola proposto no Projeto estava adequado às condições da Universidade, e que durante o primeiro ano do curso seria avaliado, em conjunto com os estudantes, o Tempo Escola inicialmente previsto com a finalidade analisar este e fazer adequações caso necessário.

Em 12 de novembro de 2012 o Diretor do Setor de Ciências Jurídicas encaminhou Ofício nº111/12 para a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), solicitando análise do Projeto. Em 21 de novembro de 2012 a Coordenadora de Políticas de Ensino de Graduação da PROGRAD manifesta-se favorável à criação da turma Especial do PRONERA.

Em 23 de abril de 2013 foi emitido parecer favorável para a criação da turma por Conselheiro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão /Conselho Universitário (CEPE/COUN). Em 26 de abril de 2013, através da Resolução nº 21/13-CEPE, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, consubstanciado no parecer favorável do Conselheiro, aprovou por unanimidade de votos a criação da Turma Especial do PRONERA na UFPR.

Em 8 de abril de 2014 foi emitido parecer favorável para criação da turma por Conselheiro do Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD) da UFPR, representante dos professores titulares.

Na data de 29 de abril de 2014, em solenidade realizada no Salão Nobre do Setor de Ciências Jurídicas da UFPR, foi assinado termo de cooperação entre a UFPR e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), oficializando a criação de uma turma de Direito Especial de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária.

Com a formalização do convênio entre a UFPR e o INCRA/PRONERA foi autorizado o processo seletivo para seleção dos estudantes com previsão para início do curso no ano de 2015.

O processo seletivo dos estudantes na Turma Especial de Graduação para Beneficiários da Reforma Agrária do Curso de Direito da Universidade Federal do Paraná foi realizado pelo Núcleo de Concursos da UFPR por meio do Processo Seletivo Especial de Edital n.º 21/2014-NC. Foi definido pela Comissão de Trabalho responsável pela construção do Projeto da Turma Especial do PRONERA que o critério de seleção dos estudantes para compor a turma seria mediante nota do ENEM.

Foram deferidas as inscrições de 297 candidatos para o Processo Seletivo Especial de Edital n.º 21/2014-NC. Conforme o número de sessenta vagas previstas para a turma, foram aprovados os 60 primeiros colocados, mediante nota do ENEM. Posteriormente, o Processo Seletivo teve duas chamadas complementares para o preenchimento das vagas remanescentes. Tendo em vista que alguns dos

candidatos aprovados não efetivaram matrícula no curso, e, desta forma não houve o preenchimento de todas as 60 vagas, foram realizadas duas chamadas complementares. Na primeira chamada complementar foram convocados 20 candidatos para preenchimento das vagas remanescentes e na segunda chamada complementar foram convocados mais 11 candidatos. Os estudantes da turma especial do PRONERA de Direito da UFPR ingressaram no curso no ano de 2015 e deverão formar-se, obrigatoriamente, no ano de 2019, tendo cursado cinco anos de graduação, conforme currículo regular do curso de Direito da UFPR.

Pode-se verificar que a UFPR, enquanto universidade de caráter público e federal, organizou o Projeto para criação da turma a partir de amplo e extenso debate institucional contemplando etapas de elaboração, apreciação e aprovação do Projeto de Criação da Turma Especial de Direito do PRONERA na UFPR. O Projeto apresentado à Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA recebeu parecer favorável e teve sua execução aprovada por atender às determinações legais e marcos normativos do Programa. Com a implementação da turma a UFPR tornou-se uma entidade parceira proponente e executora de ação do PRONERA.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas são cingidas por questões que permearam todo processo de pesquisa, desde a delimitação inicial do tema, considerando os impasses e possibilidades encontrados para execução da pesquisa, bem como a produção teórica apresentada neste trabalho.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir para o interesse de mais profissionais da Psicologia que possam atuar a partir das demandas educacionais das populações do campo, enquanto pesquisadores e produtores de conhecimento conscientes desta realidade, bem como sua atuação enquanto psicólogos diante das demandas e carências das populações do campo.

No que se refere às publicações teóricas sobre o PRONERA, pode ser verificado que estas são em sua maioria relativas ao resgate histórico e bibliográfico, questões pedagógicas, de ensino-aprendizagem, orçamentária, concretização de políticas, sem, no entanto, atentar com maior ênfase às condições efetivas de formação acadêmica e permanência na universidade dos estudantes beneficiados por esta política pública.

A produção de conhecimento relativo ao acesso e permanência de estudantes do campo no ensino superior através do PRONERA deve colaborar para uma compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos envolvidos, sem, no entanto, limitar-se ao resgate histórico e teórico.

A constante reflexão e compreensão de um programa oriundo de uma política pública deve ser objeto frequente de estudos científicos, pois, a academia tem condições de desvelar e propor novos conhecimentos por meio da avaliação e qualificação das ações promovidas pelo programa. Ainda, a avaliação de uma política pública torna-se imprescindível para identificar se esta efetiva o acesso e garantia dos direitos de seus beneficiados:

(...) a avaliação, em geral, é apresentada como o instrumento capaz de determinar a relação custo-benefício existente entre “gastos” de determinada política social e seus efeitos em matéria de pessoas beneficiadas, sem considerar as especificidades dessa política na garantia dos direitos e o papel do Estado no cumprimento desse dever. Ao contrário, a avaliação de políticas sociais deve ser orientada pela intencionalidade de apontar em que medida as políticas e programas sociais são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir a desigualdade social e propiciar a equidade. (BOSCHETTI, 2014, p. 3)

Deste modo faz-se necessário debate e produção de conhecimento em diferentes áreas de estudo referente aos aspectos envolvidos na efetivação de políticas de Educação do Campo e em especial no que concerne às condições de acesso e permanência para conclusão dos estudos pelos sujeitos beneficiados por esta política.

Com a implementação de uma turma de ensino superior do PRONERA, é relevante investigar o processo de criação para a concretização da mesma, as condições de manutenção desta, a qualidade da permanência dos estudantes na Universidade, os aspectos positivos e negativos da formação na vida acadêmica e social destes, bem como identificar e refletir sobre possíveis dificuldades que eles encontram ao cursar o ensino superior.

Ademais, consideramos que futuras pesquisas que visem investigar as implicações das vivências acadêmicas no processo de constituição da subjetividade de estudantes universitários de cursos e turmas implementados pelo PRONERA são também uma forma de propiciar aos estudantes espaço para reflexão sobre suas práticas e vivências na Universidade, bem como seu papel transformador na sociedade.

Ademais, não se pode ignorar as demandas específicas dos estudantes da turma Nilce de Souza Magalhães quando estes procuraram a pesquisadora buscando por orientações e encaminhamentos relativos à prática do profissional de Psicologia. Por várias vezes foram reportadas demandas do âmbito da saúde mental pelos estudantes.

Neste sentido, a UFPR poderia ofertar serviço de acolhimento psicológico para estes estudantes, bem como parcerias junto a outras instituições para o encaminhamento e atendimento destes, no sentido de ofertar acompanhamento, bem como favorecer a permanência destes na graduação. No que concerne a prática profissional da Psicologia neste cenário, esta estar voltada para uma atuação compromissada com a realidade social dos sujeitos atendidos.

Tendo em vista os 20 anos do PRONERA, foi realizado em junho de 2018 o Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA em Brasília-DF. Reuniram-se na Universidade de Brasília camponeses e camponesas, estudantes, educadores, gestores de entidades de educação e movimentos sociais do campo. Neste encontro, foi produzida a “Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA”, que discute questões relativas ao programa, à

Educação do Campo e a conjuntura política do país. Na referida Carta-Manifesto, é assumido compromisso de luta e construção da Educação do Campo e do PRONERA:

“A luta pela Educação do Campo, pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada deve estar comprometida com a defesa da democracia e com a construção de uma sociedade igualitária, sem exploração do trabalho e da natureza, baseada na Reforma Agrária e Reforma Hídrica, com um projeto popular de agricultura, pesca artesanal, extrativista vegetal, gestão das águas, saúde e cultura para todas/os as/os trabalhadoras/es do nosso País. Defendemos um Projeto Popular para o Brasil que visa fortalecer a economia nacional, o desenvolvimento autônomo, soberano e que enfrente as desigualdades de renda e direitos.” (CARTA-MANIFESTO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA, p. 3)

Ao final da carta, é reiterada a luta pela educação e continuidade das ações por meio do PRONERA:

Seguiremos lutando. Seguiremos resistindo. Seguiremos estudando. Não só na escolarização básica, limite que a ânsia do lucro dos capitalistas nos reserva. Seguiremos avançando como fizemos nestes últimos vinte anos. Seguiremos nos formando: agrônomas/os; historiadoras/es, advogadas/os, médicas/os, professoras/es e em todos os outros segmentos profissionais que um projeto popular de Reforma Agrária requer. Seguiremos também disputando as Universidades e os Institutos Federais. E nestes faremos não apenas mestrados e doutorados; nós também seremos seus docentes. Como assim já o são dezenas de estudantes nossos que passaram pelo PRONERA. A história nos pertence. A vitória, ainda que demorada, será da classe trabalhadora. (CARTA-MANIFESTO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA, p. 4)

Neste cenário, cabe também aos estudantes beneficiados pelo PRONERA, o papel de sujeitos ativos na colaboração e construção de pesquisas que culminem em alguma medida na avaliação do Programa, visando sua melhoria e consolidação.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Patrópolis: Vozes, 2003. p. 132-160.

BOSCHETTI, I. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. Natal: Cress-RN, 2014. 17 p. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf>>.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: **Manual de Operações**. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://www.INCRA.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf>.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispões sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** – PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. **Altera a Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014.

BRASIL. **PNERA 2004**: sinopse estatística da pesquisa nacional da educação na Reforma Agrária. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **II PNERA**: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília: MDA, 2015.

BRASIL, **II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária**: pesquisa qualitativa no estado do Paraná. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Manual de Operações**. Aprovado pela Portaria /INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016. Brasília, 2016.

CAMACHO, R. S. o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): Uma política pública de Educação do Campo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 2, p. 119-127, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281266726_O_PROGRAMA_NACIONAL_DE_EDUCACAO_NA_REFORMA_AGRARIA_PRONERA_UMA_POLITICA_PUBLICA_DE_EDUCACAO_DO_CAMPO>

CAMPOS, A. C. **Sancionada lei que dificulta fechamento de escolas rurais e**

quilombolas, 2014. Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-03/sancionada-lei-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-e-quilombolas> >

CARNEIRO, M. E. F.; AFONSO, L. H. R.; MESQUITA, M. C. G. D. Educação e Política Pública: caminhos históricos do PRONERA. **educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 233-258, jan./abr. 2016. Disponível em:

<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5023>

CARTA-MANIFESTO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA.

Fórum Nacional de Educação do Campo. Brasília, 2018. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1yQ-IJD7I-CGgllv3NOjFK2_1prrukBB6/view>

CARVALHO, M. S. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CASTRO, E. G. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, Colombia, v. 7, n. 1, p. 179-208, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/773/77307108.pdf>>

CESTILLE, J. A.; LIMA FILHO, D. L. Educación Profesional del Campo: Una construcción conceptual, política e ideológica. **Revista Complutense de Educación**, v. 21, n. 2, p. 345-362. 2010.

COSTA, E. M. Licenciatura em Educação do Campo: intencionalidades na formação de educadores do campo no Marajó. **Educación**, v. 26, n. 50, p. 88-103, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n50/a05v26n50.pdf>>

COUTINHO, A. F. As Políticas Educacionais do Estado Brasileiro ou de como Negaram a Educação Escolar ao Homem e a Mulher do Campo – Um Percurso Histórico. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512786005>>

DINIZ, A. S. PRONERA/Sobral: Relato de uma experiência. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 4/5, p. 115-129. 2002. Disponível em: <<http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/83>>

ESMERALDO, G. G. S. L.; MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. O fortalecimento da identidade camponesa: repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011) **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p.569-585, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00569.pdf>>

ESQUERDO, V. F. S.; BERGAMASCO, S. M. P. P. Balanço sobre a Reforma Agrária brasileira nas duas últimas décadas. **Interciencia**, Caracas, Venezuela, v. 38, n. 8, p. 563-569, ago. 2013. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/html/339/33928557003/index.html>>

FERNANDES, B. M. O MST e as reformas agrárias do Brasil. **Revista OSAL**, n.24, p.73-85, 2008. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/OUTROS/04mancano.pdf>>

FERNANDES, B. M. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, B. M.; TARLAU, R. Razões para mudar o mundo: a Educação do Campo e a contribuição do PRONERA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p.545-567, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00545.pdf>>

FERNÁNDEZ ENGUITA. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. C. S.; DANSA, C. V. A; MOREIRA, J. M. C. PRONERA no Sertão Mineiro Goiano: Reflexões sobre emancipação social e Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 204-230, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/311865237_PRONERA_no_Sertao_Mineiro_Goiano_Reflexoes_sobre_emancipacao_social_e_Educacao_do_Campo>

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GONÇALVES, E. D. A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da Educação do Campo: a experiência do Programa Nacional na Reforma Agrária. **Educ. Soc.**, v.37, n.135, p.371-389, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000200371&script=sci_abstract&tlng=pt>

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemologia qualitativa e subjetividade**. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia**. Caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico cultural. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo, revisão do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. A emergência do sujeito e a subjetividade: sua implicação para a psicologia social. In: **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004. p.123-175.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade**: Os processos de

construção da informação. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F.; MARTÍNEZ, A. M. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GUHUR, D. M.; SILVA, I. M. S. A Contraditória Relação entre Movimento Social e Estado na Disputa pela Formulação de Políticas Públicas para a Educação do Campo. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 335-352, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71512786002.pdf>>.

GUHUR, D. M.; SILVA, I. M. S. Educação do Campo: primeiras aproximações. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/302>>

LÉLIS, U. A.; SILVA, M; V.; GOMES, M. A. A. Políticas públicas de gestão da Educação do Campo no contexto de reestruturação organizacional do PRONERA. **Rev. Bras. Educ. Camp**. Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 650-676, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3908/11819>>

MORISSAWA, M. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

ROSSATO, M.; MARTINS, L. R. R.; MARTÍNEZ, A. M. A construção do Cenário Social da Pesquisa no Contexto da Epistemologia Qualitativa. In: **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Editora Alínea, 2014. p. 35-59.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, June 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso>.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

SANTOS, F. R.; NETO, B. L. Práxis educativa para as populações camponesas brasileiras: do ruralismo pedagógico ao materialismo histórico-dialético. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n. 4, p. 453-467, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31676>>

SOUZA, L. R. Educação do Campo: análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, n.2, p.5-28, 2013.

SPIESS, M. A. Bacharéis sem-terra! Uma análise da Ação Civil Pública contra a primeira turma de direito pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 180, p.70-81, mai. 2016. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29595>>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Processo n. 024293/2012-94. **Dispõe sobre a proposta de criação da Turma Especial do Direito para beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Curitiba, 2011-2012.

VENDRAMINI, C. R. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n.72, p.121-135, 2007.